



INSTITUTO FEDERAL  
Paraíba

Campus  
João Pessoa

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA – PROFEPT  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA

PETRÔNIO PEREIRA DA SILVA

*“Okùnrin Dùdù”:*

‘GERAÇÃO Z’, FORMAÇÃO OMNILATERAL E A  
IMAGÉTICA DO NEGRO GAY CINEMATOGRAFADO



JOÃO PESSOA – PB  
2023

PETRÔNIO PEREIRA DA SILVA

*“Okùnrrin Dùdù”:*  
**‘GERAÇÃO Z’, FORMAÇÃO OMNILATERAL E A IMAGÉTICA DO  
NEGRO GAY CINEMATOGRAFADO**



**DISSERTAÇÃO** submetida ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), linha de pesquisa: “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, em cumprimento aos requisitos institucionais para a obtenção do título de **MESTRE**.

**Orientador: Prof. Dr. José Washington de Morais Medeiros**

**JOÃO PESSOA – PB  
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP  
Biblioteca Nilo Peçanha – IFPB, *campus* João Pessoa

S586o Silva, Petrônio Pereira da.  
“*Okùnrin Dùdù*” : “geração Z”, formação omnilateral e a  
imagética do negro *gay* cinematografado / Petrônio Pereira da  
Silva. – 2023.  
212 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica)  
– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba –  
IFPB / Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e  
Tecnológica - ProfEPT.

Orientador: Prof. Dr. José Washington de Morais Medeiros.

1. Cinema e negritude. 2. Gênero e sexualidade. 3.  
Homossexualidade. 4. Projeto de extensão Cineclubista. 5. Ensino  
médio técnico-integrado. I. Título.

CDU 791-055.34(=013)

PETRÔNIO PEREIRA DA SILVA

“*Okùnrrin Dúdù*”:  
‘GERAÇÃO Z’, FORMAÇÃO OMNILATERAL E A IMAGÉTICA DO  
NEGRO GAY CINEMATOGRAFADO



**DISSERTAÇÃO** submetida ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), linha de pesquisa: “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, em cumprimento aos requisitos institucionais para a obtenção do título de **MESTRE**.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** JOSE WASHINGTON DE MORAIS MEDEIROS  
Data: 13/11/2023 08:48:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros**  
Instituto Federal da Paraíba (ProfEPT/IFPB)  
*Orientador*

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ALYSSON ANDRE REGIS OLIVEIRA  
Data: 13/11/2023 11:36:55-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Alysson André Régis Oliveira**  
Instituto Federal da Paraíba (ProfEPT/IFPB)  
*Examinador interno*

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** EMERSON SILVESTRE LIMA DA SILVA  
Data: 11/11/2023 12:46:20-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Emerson Silvestre Lima da Silva**  
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)  
*Examinador externo*

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** EDILSON TARGINO DE MELO FILHO  
Data: 11/11/2023 15:44:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Edilson Targino de Melo Filho**  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
*Examinador externo*

*À todas as pessoas LGBTQIAPN+, em especial aos homens  
negros gays...*

**DEDICO!**

## AGRADECIMENTOS

- ♥ À minha maravilhosa mãe, Marilene Pereira, por toda sua dedicação e amor incondicional.
- ♥ À minha amada irmã, Eliandre Pereira, minha grande incentivadora aos estudos acadêmicos. Obrigado pelo apoio e amor.
- ♥ Aos meus sobrinhos Pedro Henrique e Ester, amores da minha vida!
- ♥ A Ricardo Bastos, meu companheiro de vida. Um alicerce fundamental para o meu percurso nesse mestrado. Obrigado pela parceria diária, pelo apoio, carinho e amor. Seguiremos juntos na luta diária pelos direitos humanos e por uma sociedade mais justa e equitativa.
- ♥ Ao meu querido orientador, Washington Medeiros, por toda sua sensibilidade e acolhimento nesse meu processo de (re)construção do conhecimento. Um educador e um ser humano admirável. Seus direcionamentos, acolhimento e sensibilidade foram fundamentais para a conquista desse título. Minha eterna admiração e gratidão!
- ♥ À (mara)vilhosa professora e amiga, Maria José Cordeiro de Lima, professora Mara, (*in memoriam*) que foi a responsável, na graduação, por me iniciar nos “caminhos” da pesquisa e da extensão, sobre cinema e fotografia. Que sempre me incentivou e acreditou no meu potencial. Saudades eternas!
- ♥ Ao Grupo Fênix: Evan, Renata e Regina, pela partilha diária no transcurso deste mestrado, tornando os dias mais leves e produtivos: “Do mestrado para a vida!”
- ♥ À minha cunhada, Ana Carolina, por acreditar no meu potencial, pela motivação constante e por tornar meus dias mais leves nos momentos de praia e *happy hour*.
- ♥ À minha amiga/irmã, Faysa Oliveira, por todo carinho, apoio e incentivo.
- ♥ À Arabelly Ascoli, por estar sempre presente nos momentos em que mais preciso.
- ♥ Às queridas Lidiane Ferreira e Aline Rouse pelos momentos de escuta e acolhimento.
- ♥ A Leandro Santos, chefe da Divisão de Direitos Humanos do IFPE/ Campus Ipojuca, pelo inestimável apoio no processo de aplicação do Produto Educacional.
- ♥ Aos membros da banca examinadora, professores Emerson Silvestre e Alysson Régis que me presentearam com excelentes contribuições na qualificação dessa pesquisa e agora retornam para o fechamento deste ciclo.
- ♥ Ao querido amigo, Edilson Melo, militante dos direitos humanos, que se soma à equipe para esse momento tão especial.
- ♥ Por fim, à “mãe natureza”, na representação do *Mar*, que aliviou meus pensamentos em momentos de angústia, com a sua brisa, com os sons das suas ondas e com o frescor das suas águas. Gratidão!

## RESUMO

Ao longo do processo histórico-civilizatório, a arte cinematográfica redimensionou seu próprio alcance e processos produtivo-comunicacionais, com uma linguagem e um complexo conjunto de recursos tecnológicos e de entretenimento singulares que, gradualmente, (re)afirma-se como bem artístico-cultural, desempenhando um papel relevante na (res)significação da cultura e na difusão do pensamento humano. Isso posto, esta pesquisa teve como objetivo *compreender a imagética do homem negro gay em produções cinematográficas, no cenário da Geração Z*. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa aplicada, subsidiada pela abordagem qualitativa, do tipo documental. A coleta de dados valeu-se de uma ficha de identificação e análise fílmica (*FIAF*), e a análise de conteúdo efetivou-se como fundamento analítico-interpretativo para o tratamento do *corpus* empírico da investigação. O universo correspondeu a 39 produções cinematográficas sobre homem negro *gay*, produzidas entre os anos de 1995 e 2022 (Geração Z), nas plataformas *IMDb*, *Filmow* e *Letterboxd*, e a amostra foi delineada por meio da amostragem não probabilística de subtipo intencional. Diante disso, foram analisados três filmes, como amostra da pesquisa: “*Stories of Our Lives*” (Jim Chuchu, 2014, Quênia), “A Cidade do Futuro” (Cláudio Marques, Marília Hughes, 2016, Brasil) e “*Moonlight: sob a luz do luar*” (Berry Jenkins, 2016, Estados Unidos da América). Os resultados explicitam que, ainda que crescente, há uma carência de produções cinematográficas que protagonizam narrativas negras *gay* em primeiro plano. Dos filmes produzidos entre 1995 e 2022 com temática *gay*, apenas 15% das produções têm como protagonista de suas narrativas homens negros *gays*. Contudo, os roteiros cada vez mais têm apresentado histórias que fogem do estigma do *gay* como “bobo arco-íris” e/ou “alívio cômico”, e têm desenvolvido *scripts* mais contundentes, isto é, com rupturas à sociedade patriarcal: machista, sexista e homofóbica etc. Como produto educacional decorrente da pesquisa, foi institucionalizado um projeto de extensão cineclubista como difusão cultural e ação educativa no Instituto Federal de Pernambuco, Campus Ipojuca. O projeto versa sobre eixos relacionados à masculinidade, raça e etnia (negritude) e gênero e sexualidade (homem *gay*), no cenário da Geração Z, no cenário da formação omnilateral dos/as estudantes, no Ensino Médio Técnico-integrado, a fim de proporcionar um ambiente de fomento à cultura e à reflexão crítica da realidade sociocultural sobre gênero, sexualidade e negritude, através das produções cinematográficas. A partir dos resultados, é possível concluir, pois, que o cinema necessita cada vez mais voltar suas lentes para películas mais consistentes, no que diz respeito a personagens LGBTQIAPN+ em suas produções, arvorando-se mais na luta político-cultural em função de uma nova ordem mundial atinente à diversidade e ao respeito à dignidade humana.

**Palavras-chave:** cinema e negritude; gênero e sexualidade; homossexualidade; projeto de extensão cineclubista; Ensino Médio Técnico-integrado.

## ABSTRACT

Throughout the historical-civilizing process, cinematographic art has redimensioned its own scope and productive-communicational processes, with a language and a complex set of unique technological and entertainment resources that gradually (re)affirms itself as an artistic-cultural asset, playing a relevant role in the (re)signification of culture and in the diffusion of human thought. That said, this research aimed to *understand the imagery of the gay black man in cinematographic productions, in the scenario of Generation Z*. Methodology comprised an applied research based on a qualitative document analysis. Data collection was based on a film identification and analysis form (FIAF), and content analysis was used as an analytical-interpretative basis for the treatment of the empirical corpus of the investigation. The universe corresponded to 39 film productions about gay black men, produced between the years 1995 and 2022 (Generation Z), on the IMDb, *Filmow* and *Letterboxd* platforms, and the sample was designed through non-probabilistic sampling of intentional subtype. Therefore, three films were analyzed as research samples: "*Stories of Our Lives*" (Jim Chuchu, 2014, Kenya), "*The City of the Future*" (Cláudio Marques, Marília Hughes, 2016, Brazil) and "*Moonlight*" (Berry Jenkins, 2016, United States of America). Results showed that, although increasing, there is a lack of cinematographic productions that feature black gay narratives in the foreground. Amongst the films produced between 1995 and 2022 with a gay theme, only 15% of the productions have gay black men as the protagonist of their own narratives. However, scripts have increasingly presented stories that escape the gay people stigma as "rainbow silly" and/or "comic relief", and have developed more forceful scripts, that is, with ruptures to patriarchal society: sexist, sexist and homophobic, etc. As the research educational product, a film club extension project was institutionalized as a cultural diffusion and educational action at the Federal Institute of Pernambuco, Ipojuca Campus. The project deals with axes related to masculinity, race and ethnicity (blackness) and gender and sexuality (gay man), in the scenario of Generation Z, in the scenario of the omnilateral formation of students, in Vocational High-Schools, in order to provide an environment of fostering culture and critical reflection of the sociocultural reality on gender, sexuality and blackness, through film productions. From the results, it is possible to conclude, therefore, that cinema increasingly needs to turn its lens to more consistent films, with regard to LGBTQIAPN+ characters in its productions, taking more responsibility for the political-cultural struggle due to a new world order related to diversity and respect for human dignity.

**Keywords:** cinema and blackness; gender and sexuality; homosexuality; film club extension project; Vocational High-School.

*“[...] numa escola na qual o quadro de professores era majoritariamente composto de pessoas brancas, o contato com a história e a cultura do povo negro não foi além do que o que era vagamente tratado nos livros didáticos. Se tivermos acesso a uma educação que propicie a construção de percepções identitárias que nos aproximem de nós mesmos, enquanto pessoas negras e homossexuais, que seja firmemente pautada por questões étnicas e raciais, de gênero e cultura, já estaremos dando um grande passo para superar a solidão e compreender o amor p’além do amor romântico, pr’além do ‘consumir o homem branco, ter o homem branco, ser o homem branco’”.*  
**(HYAGO CARLOS)**

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Obras selecionadas para amostra da pesquisa.....	72
<b>FIGURA 2</b>	Poster do filme “ <i>Stories of Our Lives</i> ” .....	103
<b>FIGURA 3</b>	Carta oficial do Conselho de Classificação de Filmes do Quênia.....	106
<b>FIGURA 4</b>	Cena de <i>Kama</i> agredindo <i>Patrick</i> no episódio “ <i>Run</i> ” do filme “ <i>Stories of Our Lives</i> ”.....	107
<b>FIGURA 5</b>	Cena de <i>Ray</i> e <i>Athman</i> conversando.....	109
<b>FIGURA 6</b>	Cena do episódio “ <i>Athman</i> ” no filme “ <i>Stories of Our Lives</i> ”.....	110
<b>FIGURA 7</b>	Poster do filme “A Cidade do Futuro”.....	112
<b>FIGURA 8</b>	Cena em que Gilmar propõe Igor em casamento.....	116
<b>FIGURA 9</b>	Cena dos alunos brigando em defesa da sexualidade do professor Gilmar.....	119
<b>FIGURA 10</b>	Poster do filme “ <i>Moonlight: sob a luz do luar</i> ”.....	122
<b>FIGURA 11</b>	Diálogo entre <i>Juan</i> e <i>Chiron (Little)</i> sobre sexualidade.....	126
<b>FIGURA 12</b>	<i>Juan</i> conversa com <i>Chiron (Little)</i> na praia.....	127
<b>FIGURA 13</b>	<i>Chiron</i> e <i>Kevin</i> se beijam na praia.....	129
<b>FIGURA 14</b>	Cena de <i>Chiron</i> espancado na escola.....	130

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b>	Taxa de homicídios de pessoas negras e de não negras a cada 100mil habitantes dentro destes grupos populacionais (2009 a 2019), no Brasil.....	27
<b>GRÁFICO 2</b>	Taxa de homicídios de negros por UF, no Brasil (2019).....	28
<b>GRÁFICO 3</b>	Proporção de vítimas de homicídios por raça/cor, por UF, no Brasil (2019) .....	28
<b>GRÁFICO 4</b>	Vítimas de mortes violentas intencionais (MVI), por tipo de ocorrência e raça/cor, no Brasil (2020).....	29
<b>GRÁFICO 5</b>	Gênero das vítimas de mortes violentas intencionais (MVI), por tipo de ocorrência no Brasil (2020).....	30
<b>GRÁFICO 6</b>	Mortes violentas de LGBTQIAPN+ no Brasil, por identidade de gênero e/ou orientação sexual, em 2021.....	31

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com a utilização dos descritores: cinema, gay, negritude e Geração Z.....	38
<b>QUADRO 2</b>	Mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: quantitativo de obras recuperadas.....	38
<b>QUADRO 3</b>	Sistematização e operacionalização da pesquisa a partir da racionalização de categorias (modelo misto).....	47
<b>QUADRO 4</b>	Mapeamento das produções cinematográficas entre 1995 e 2022.....	69
<b>QUADRO 5</b>	Critérios de seleção das produções cinematográficas.....	71
<b>QUADRO 6</b>	Ficha de Identificação e Análise Fílmica da produção cinematográfica “ <i>Stories of Our Lives</i> ”.....	103
<b>QUADRO 7</b>	Ficha de Identificação e Análise Fílmica da produção cinematográfica “A Cidade do Futuro”.....	113
<b>QUADRO 8</b>	Ficha de Identificação e Análise Fílmica da produção cinematográfica “ <i>Moonlight: sob a luz do luar</i> ”.....	122

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	Raça e etnia das pessoas LGBTQIAPN+ vítimas de morte violenta no Brasil, em 2021.....	32
<b>TABELA 2</b>	Tipos de violências contra as mulheres.....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alepe: Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco  
ANCINE: Agência Nacional do Cinema  
BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEP: Comitê de Ética em Pesquisa  
CVV: Centro de Valorização da Vida  
DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
DDH: Divisão de Direitos Humanos  
DPEX: Divisão de Pesquisa e Extensão  
EPT: Educação Profissional e Tecnológica  
FBSP: Fórum Brasileiro de Segurança Pública  
FEPEC: Federação Pernambucana de Cineclubes  
FIAF: Ficha de Identificação e Análise Fílmica  
GGB: Grupo Gay da Bahia  
GEMAA: Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa  
GLAAD: Aliança de Gays e Lésbicas contra a Difamação  
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IESP: Instituto de Estudos Sociais e Políticos  
IFPB: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba  
IFPE: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco  
IMDb: *Internet Movie Database*  
Ipea: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LGBTQIAPN+: Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Não-binários e mais  
MVI: Mortes Violentas Intencionais  
NAPNE: Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência  
NEABI: Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas  
NEGED: Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade  
PE: Produto Educacional  
PROFEPT: Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica  
TDICs: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UF: Unidade Federativa

## “SCRIPT”

<b>1</b>	<b>“LUZ, CÂMERA, AÇÃO”: O ROTEIRO DA PRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1	“PRIMEIRO FOCO”: RELEVÂNCIA DO FENÔMENO DE ESTUDO.....	21
1.2	“SEGUNDO FOCO”: ESTADO DA ARTE DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	23
<b>1.2.1</b>	<b>Arcabouços sociais sobre o problema: panorama de violência contra população negra e gay.....</b>	<b>26</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Enredos de gênero e sexualidade na escola: o proibido é proibir!.....</b>	<b>34</b>
<b>1.2.3</b>	<b>Mapeamento nos repositórios digitais.....</b>	<b>37</b>
1.3	“TERCEIRO FOCO”: OBJETIVOS.....	39
<b>1.3.1</b>	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>39</b>
<b>1.3.2</b>	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>40</b>
<b>2</b>	<b>“CLAQUETE ON”: PLANOS DE SISTEMATIZAÇÕES E SINCRONIZAÇÕES DO MÉTODO CIENTÍFICO NA PESQUISA.....</b>	<b>41</b>
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	41
<b>2.1.1</b>	<b>Quanto à classificação.....</b>	<b>41</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Quanto à abordagem.....</b>	<b>41</b>
<b>2.1.3</b>	<b>Quanto à tipologia da pesquisa.....</b>	<b>42</b>
2.2	UNIVERSO, AMOSTRAGEM E AMOSTRA.....	44
<b>2.2.1</b>	<b>Quanto ao universo da investigação.....</b>	<b>44</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Quanto à amostragem da pesquisa.....</b>	<b>44</b>
<b>2.2.3</b>	<b>Quanto à amostra do estudo.....</b>	<b>45</b>
2.3	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	45
2.4	PERSPECTIVA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS.....	46
2.5	ANTE(VENDO) O ÂNGULO DA CÂMERA: PROTOTIPAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL (PE).....	48
<b>2.5.1</b>	<b>Estruturação do Produto Educacional: fases do planejamento.....</b>	<b>50</b>
2.5.1.1	Planejamento e estruturação.....	50
2.5.1.2	Divulgação e mobilização.....	51
2.5.1.3	Seleção e análise fílmica.....	51
2.5.1.4	Realização das sessões do cineclube.....	52
2.5.1.5	Avaliação e acompanhamento .....	52
2.5.1.6	Expansão e continuidade.....	52
<b>3</b>	<b>“EM CENA” – “GERAÇÃO Z” E PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS: NEGRITUDE, MASCULINIDADE E IDENTIDADE SEXUAL GAY.....</b>	<b>55</b>
3.1	SURGEM OS NATIVOS DIGITAIS: A “GERAÇÃO Z” COMO A ERA <i>TOUCH SCREEN</i> .....	55
3.2	A “GERAÇÃO Z” E OS DESAFIOS DA ESCOLA NO ENSINO MÉDIO.....	59
<b>3.2.1</b>	<b>Ideário formativo no Ensino-médio técnico-integrado .....</b>	<b>61</b>
<b>3.2.2</b>	<b>A “Geração Z” no ensino médio.....</b>	<b>63</b>
3.3	“GERAÇÃO Z” E “SÉTIMA ARTE”: MAPEANDO PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS A PARTIR DE NARRATIVAS MASCULINAS, NEGRAS E HOMOSSEXUAIS.....	67
<b>3.3.1</b>	<b>Critérios de busca de produções cinematográficas no cenário da “Geração Z” .....</b>	<b>67</b>

3.3.2	<b>Critérios de seleção das produções cinematográficas no cenário da “Geração Z”</b> .....	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>“EM CENA” – A AUTOPROCLAMAÇÃO DO PATRIARCADO COMO OBJETIVAÇÃO DOMINANTE DA SOCIEDADE PATRIARCAL</b> .....	<b>73</b>
4.1	SISTEMA DE FORÇAS E (RE)COMPOSIÇÃO DE PODER DO ARSENAL PATRIARCAL.....	73
4.2	DA CONCEPÇÃO DE GÊNERO E ETNIA À ANCORAGEM DO DIVIDENDO PATRIARCAL.....	77
4.2.1	<b>Gênero e etnia: e o gênero negro?</b> .....	<b>82</b>
4.2.2	<b>Negritude e movimento negro: o quê? Para que? Contra o quê?</b> .....	<b>84</b>
4.3	A FORMATAÇÃO DO GÊNERO “DOMADO” SOB AS INTERFACES DE CONTROLE DO SISTEMA BINÁRIO SEXO-GÊNERO.....	89
4.3.1	<b>Cisheteronormatividade, homossexualidade e causas/tipos de homofobia: entre o limite da tolerância e as manifestações da punição</b> .....	<b>93</b>
4.3.2	<b>Do movimento à Teoria <i>Queer</i>: a transgressão dos limites da sexualidade, da intersecção de gênero e a abjeção do sujeito “diferente”</b> .....	<b>97</b>
<b>5</b>	<b>“Okùnrin Dùdù”: ENTRE(VENDO) A IMÁGETICA DO NEGRO GAY CINEMATOGRAFADO</b> .....	<b>102</b>
5.1	<i>STORIES OF OUR LIVES</i> : ENTRE A HOMOFOBIA, O AMOR PLATÔNICO E A LUTA POLÍTICA PELA (R)EXISTÊNCIA.....	102
5.2	A CIDADE DO FUTURO: DITADURA MILITAR, POLIAMOR E FAMÍLIA HOMOAFETIVA .....	112
5.3	<i>MOONLIGHT</i> : SOB A LUZ DO LUAR: ABANDONO MATERNO, HOMOFOBIA E DROGADIÇÃO .....	120
<b>6</b>	<b>“PEDAGOGIA DAS DIFERENÇAS”: O CINECLUBE COMO DIFUSÃO CULTURAL E AÇÃO EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO</b> .....	<b>134</b>
<b>7</b>	<b>“ÚLTIMO CORTE DA CENA FINAL”: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>187</b>
	<b>“CRÉDITOS”: REFERÊNCIAS</b> .....	<b>194</b>
	<b>“PRIMEIRA CENA PÓS-CRÉDITOS”: APÊNDICES</b> .....	<b>203</b>
	<b>APÊNDICE A – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE FÍLMICA</b> .....	<b>203</b>
	<b>“SEGUNDA CENA PÓS-CRÉDITOS”: ANEXOS</b> .....	<b>205</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE APROVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b> . .....	<b>205</b>
	<b>ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	<b>206</b>
	<b>ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA IFPE/CAMPUS IPOJUCA</b> .....	<b>212</b>

## 1 “LUZ, CÂMERA, AÇÃO”: O ROTEIRO DA PRODUÇÃO

O cinema, considerado a “sétima arte”, não apenas reflete comportamentos individuais e coletivos, como também propaga ideologias que podem tanto (re)afirmar a ordem de poder vigente, quanto (re)criar discursos alternativos, alinhados aos movimentos de contracultura. Em suma, o cinema desempenha um papel fundamental na construção da cultura e na disseminação de ideias, dimensionado pelo contexto capitalista em que se insere.

Isso posto, é possível afirmarmos que o cinema, como indústria cultural, também fomenta, dentre outros aspectos, o consumo contínuo e desregrado, e praticamente não há como desvencilhar sua representação/interação com diversos produtos artístico-culturais, como a literatura, o teatro, a música, a moda e, não diferente, o próprio cinema.

Na mesma esteira que faz do cinema um produto do sistema de poder vigente, o seu processo de (re)produção, como bem cultural, pode encarnar um viés naturalizante, isto é, pode-se representar a sociedade capitalista como algo natural e benéfico ou, do ponto de vista cotejador, é possível apresentar suas contradições e inflexões, cuja dialética também pode propiciar (re)modelagens de múltiplos sentidos à consciência crítica. De todo modo, faz-se preciso grafar que, independentemente do teor da produção cinematográfica, seu objetivo também perpassa por formas de lucratividade, aspecto que confere sobrevivência a qualquer tipo de indústria que opera sob a dinâmica do capital.

O cinema traz seu encanto desde sua criação, com o cinematógrafo dos irmãos Lumière<sup>1</sup>, no final do século XIX (Bernardet, 2012). Ao longo de quase dois Séculos desde seu surgimento, o cinema aperfeiçoou-se em todos os aspectos produtivos, e conquistou amplo alcance, se consolidando como veículo de comunicação sem precedentes, com uma linguagem e um complexo feixe recursivo-tecnológico e de lazer que, ao longo do tempo, conquistou o público.

Bernardet (2012, p. 65) diz que, antes do filme chegar às telas, há um longo percurso a ser cumprido, é necessário que “o distribuidor se interesse pelo filme do produtor, que o exibidor se interesse pelo filme do distribuidor, que o espectador potencial se interesse pelo filme do exibidor”, ou seja, antes do público ter acesso à produção cinematográfica, o filme

---

<sup>1</sup> Os franceses Auguste e Louis Lumière são considerados os pais do cinema pela criação do Cinematógrafo, aparelho que tinha a capacidade de gravar, copiar e projetar imagens em um só equipamento. A primeira apresentação pública de um filme, feito por eles, aconteceu em 28 de dezembro de 1895, em Paris, fato esse considerado o marco de fundação do cinema como empreendimento socioeconômico (Cunha; Giordan, 2009).

vai seguir todo um trajeto como mercadoria até a efetivação da venda do ingresso que possibilita o lucro.

De toda sorte, conforme já acentuado, a indústria cinematográfica tem como sua principal prioridade/objetivo o lucro. Por esse motivo, a depender do interesse do público, é possível que sejam produzidos filmes que realizem críticas à dinâmica do próprio sistema econômico-financeiro (capitalista), o que resvala nas possibilidades de enredos plurais, condizentes com a ideia de um segmento mais alternativo, mais livres de censura (in)direta e/ou da falta de recursos para investimento na produção.

Entretanto, segundo Viana (2013), essa é uma prática pouco recorrente, posto que um conteúdo mais alternativo, geralmente, não tem um largo apelo de público, deveras, restringindo-se a nichos de públicos bem específicos, salvo aqueles sujeitos mais curiosos/audaciosos que buscam conteúdos reflexivos e críticos sobre temas mais polêmicos, agudizando problemáticas históricas, socioculturais, políticas, comportamental etc.

Nesse contexto, há diversas formas com que a (re)produção neocapitalista redimensiona suas estratégias através do cinema. Viana (2013) aponta duas maneiras de (re)elaboração desta reprodução:

- a) a *inintencional*, aquela em que os produtores, mesmo não tendo a intenção direta de abordar determinado *script*, são vencidos em suas reivindicações, e acabam averbando o desenvolvimento de produções cujos apelos subliminares, por exemplo, interpõem discursos ideológicos resguardados por jogos de interesses de grupos empresariais, governamentais etc.
- b) a *intencional*, quando o filme objetiva revelar elementos da sociedade capitalista, seus problemas, contradições, limitações e consequências, geralmente, são filmes mais incisivos e críticos.

Entretanto, por muitas vezes, independente da intencionalidade ou não dos agentes de produção (diretor/a, roteirista e toda a equipe de produção), é a interpretação do grande público, incluindo críticos e pesquisadores/as, que vai direcionar o viés que a produção se propôs. Por exemplo, o/a produtor/a que não teve a menor intenção de objetivar reflexões e/ou críticas à sociedade capitalista, pode ter o filme considerado pela pessoa espectadora como uma metáfora do capitalismo. Os filmes de ficção científica, por exemplo, que abordam um futuro distópico e sombrio, podem ser interpretados como uma representação da realidade atual, do capitalismo e suas consequências.

Isto decorre do fato de que o material (a trama), os elementos constitutivos, a tecnologia e seu processo de produção, e os agentes da produção [...] respiram o capitalismo e são produtos do capitalismo, e, assim, o que fazem em matéria de ficção é transportar a realidade da sociedade capitalista para uma outra realidade que é sua reprodução sob outra forma (Viana, 2019, p. 69).

Desse modo, há uma vasta possibilidade de representar o capitalismo nas telas, seja abordando o desemprego, a urbanização, o mercado, as relações afetivas, seja focalizando instituições, valores, comportamentos, efeitos psicológicos etc. da sociedade capitalista.

Nesse processo de comunicação, a arte cinematográfica, através de sua linguagem e de suas múltiplas narrativas, comunica múltiplos sentidos, isto é, “diz” alguma coisa ao sujeito que se dispõe à apreciação. Ramos (2009, p. 72) assevera que “o cinema [...] sempre tem algo a nos dizer. E para que nós entendamos o que se passa na tela, ele criou sua própria forma de expressão. Essa forma é sua linguagem, a linguagem cinematográfica”. Assim como Amaral e Monteiro (2016) refletem sobre a importância social do audiovisual, uma vez que, essas produções possibilitam às pessoas terem acesso ao entretenimento, à política e a diversas informações e conhecimentos de mundo. E é nesse sentido que este veículo de comunicação se tornou um precioso canal de expressão política e sociocultural.

Vale ressaltar que compreendemos por produções cinematográficas os produtos audiovisuais em suas diversas expressões narrativas, cuja linguagem cinematográfica se desenhe por longa-metragem de ficção e/ou documentário.

Assim, é possível revelar, através das produções cinematográficas, profícuas críticas ao *modus operandi* da sociedade tradicional (branca, burguesa, capitalista, ocidentalista, eurocêntrica, patriarcal etc.), e as estratégias de consolidação e perpetuação de seu poder autogerador. E para debater esses comportamentos sociais de modo crítico e reflexivo, o cinema também pode operar como um exímio recurso didático-pedagógico, podendo voltar-se aos processos de ensino-aprendizagem formal e/ou informal. Desta feita, é possível utilizar desse recurso no ambiente escolar, espaço favorável ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

Nesse aspecto, vislumbrando um cenário em que os espaços dialógicos, de acesso à informação e de (re)construção do conhecimento transcendem os muros físicos da escola, com o auxílio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC’s, os jovens da chamada Geração Z, conhecidos como *nativos digitais*, tornam-se atores profícuos desse processo, uma vez que, atualmente, ocupam os espaços tanto do ensino médio quanto do

ensino superior, tendo em vista que o marco temporal de sua geração se dá entre os anos de 1995 e 2010 (Prensky, 2001).

Com isso, considerando que os jovens dessa geração detêm de uma maior sensibilidade às causas sociais e o respeito às minorias, é salutar levar para a sala de aula essas discussões não normativas, contrárias aos padrões sociais. Fomentar a reflexão sobre desigualdades e o reconhecimento das diferenças. Segundo Miskolci (2021, p. 15), “o termo 'diferença' é mais ligado à ideia do reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas. [...] quando você lida com diferente, você também se transforma, se coloca em questão”.

Diante do padrão social reconhecidamente aceito: homem, branco, classe-média e heterossexual, aquele sujeito que foge dessa dinâmica eurocêntrica e normativo-patriarcal tende a ser considerado “inferior”, subalterno. As formas de subjugação revelam-se nas relações socioculturais discriminatórias com as chamadas minorias, dentre as quais povos originários – indígenas/quilombolas –, negros, mulheres, pessoas com deficiências, pessoas *Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Transgêneros, Travestis, Queers, Intersexos, Assexuais, Pansexuais e mais* (LGBTQIAPN+<sup>2</sup>).

Diante disso, assim como o machismo<sup>3</sup> e a homofobia<sup>4</sup>, o racismo<sup>5</sup> é imperativo na sociedade, e se o *corpo preto* “transgredir” a um padrão não-normativo, a rejeição social se potencializa. A linguagem cinematográfica, em suas diversas produções, contribui para explicitar esses comportamentos discriminatórios ao trazer as histórias desses indivíduos às telas.

Com isso, sentimos a necessidade de falar sobre as identidades masculinas negras *gays* a partir das lentes do cinema, recurso atrativo para uma geração que está tão familiarizada com as telas. Essa discussão torna-se salutar, pois manter essa limitação de

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, utilizaremos os termos *Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Transgêneros, Travestis, Queers, Intersexos, Assexuais, Pansexuais, Não-binários* e “mais” (+), sintetizados pela sigla LGBTQIAPN+, para designar pessoas fora do escopo dos padrões sexuais e de gênero tradicionais. O símbolo de “mais” ao final da sigla representa a inclusão de outras identidades de gênero e orientações sexual que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, mas que não estão em destaque na sigla.

<sup>3</sup> “[...] é a crença de que os homens são superiores às mulheres. Como forma de sexismo, as relações machistas discriminam negativamente, cerceiam e desqualificam as mulheres” (Carvalho; Andrade; Junqueira, 2009, p. 31).

<sup>4</sup> “Termo utilizado para definir o medo, o desprezo, a desconfiança, o ódio, a hostilidade e a aversão em relação à homossexualidade e às pessoas homossexuais ou identificadas como tais” (Carvalho; Andrade; Junqueira, 2009, p. 24).

<sup>5</sup> “são práticas que partem da crença de que uma raça é superior a outra. Estas práticas podem partir de uma pessoa, instituição ou até mesmo do âmbito político” (Tourinho, 2017, p. 26).

visão no que diz respeito às diversidades dos corpos, gêneros e expressões sexuais, reforça o desempenho da masculinidade tóxica frente aos corpos homossexuais negros.

O conceito de masculinidade tóxica está atrelado ao conjunto de normas, crenças e comportamentos balizados na cultura heteronormativa e patriarcal (Ferreira; Assunção e Alves, 2019). Tal comportamento assombra e, por vezes, anula a identidade do homem *gay*, por sentir a necessidade de reproduzir essas normas para se proteger. De acordo com Ferreira, Assunção e Alves (2019, p. 5), “o revestimento de uma aparência viril, destemida e agressiva pode ser identificado como mecanismo de defesa dos impactos sociais sobre a assunção da homossexualidade”.

Isso posto, esta pesquisa, com a finalidade de explorar a imagética de “*Okùnrin Dùdù*” (homens negros em Yorubá) *gays* no cinema, surge com o intuito de *compreender a imagética do homem negro gay em produções cinematográficas, no cenário da Geração Z, com foco na formação omnilateral, no Ensino Médio Técnico-integrado*.

Como produto educacional decorrente da pesquisa, exigência dos Mestrados Profissionais na Área de Ensino pela Capes, foi institucionalizado um projeto de extensão cineclubista como difusão cultural e ação educativa no Instituto Federal de Pernambuco, Campus Ipojuca.

O projeto buscou discutir sobre eixos relacionados à masculinidade, raça e etnia (negritude) e gênero e sexualidade (homem *gay*), no cenário da Geração Z, no contexto da formação omnilateral dos/as estudantes, no Ensino Médio Técnico-integral, a fim de proporcionar um ambiente de fomento à cultura e à reflexão crítica da realidade sociocultural sobre gênero, sexualidade e negritude, através das produções cinematográficas

### 1.1 “PRIMEIRO FOCO”: RELEVÂNCIA DO FENÔMENO DE ESTUDO

A ideia da pesquisa surgiu a partir do interesse do próprio mestrando, de acordo com os seguintes aspectos:

- a) por ter experienciado o desenvolvimento e aplicação de um projeto de extensão cineclubista, na formação em nível de graduação;
- b) por ter experienciado tal ação como gestor e colaborador de projetos congêneres, no período de 2015 a 2018, no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), onde o mestrando atua como servidor técnico-administrativo (cargo Técnico em Arquivo). Nesta

oportunidade, os temas abordados nas exposições e discussões cineclubistas já versavam sobre raça e gênero;

c) por ter identidade racial negra;

d) por ser e se identificar com as pautas LGBTQIAPN+.

Diante disso tudo, a presente pesquisa torna-se de suma importância para o mestrando, posto que, contribuir para a continuidade dos estudos da temática negra homossexual é revelar o compromisso social com essa população, sociocultural e politicamente penalizada com a subalternação de seus corpos, o obscurantismo de suas identidades e, mais além, a negação de sua própria existência.

Assim, a responsabilidade de educar para (trans)formar perfaz uma de nossas maiores inquietações enquanto discentes, docentes e pesquisadores da educação/ensino, razão pela qual o movimento de luta e de resistência contra o sistema de poder e seus mecanismos inquisidores que, historicamente, dizimaram minorias injustiçadas (povos originários – indígenas –, negros, mulheres, pessoas com deficiências, pessoas LGBTQIAPN+ etc.), é um enfrentamento que não podemos mais nos furtar, sobretudo no contexto de um governo pseudodemocrático no Brasil contemporâneo.

Em razão disso, tal compromisso também se dá pela necessidade de dar vez, voz e luz aos corpos negros homossexuais, os quais continuam sofrendo com a opressão e tentativa de invisibilização por parte do Estado e da sociedade patriarcal e colonialista.

No Brasil, reivindicar o respeito e o direito à vida e à dignidade humana torna-se mais do que necessários nos tempos atuais, cuja ideologia governamentalista remexeu as vísceras de um perigoso fantasma que, atualizando o debate, Tiburi (2020) chama de “turbotecnomachonazifascismo”.

Situada no debate sobre a questão, Góes (2019, p. 18) enfatiza que:

O momento político-econômico que o Brasil vem passando desde 2014, asseverado pela destituição da Presidenta da República em 2016, teve seu ápice nas eleições de 2018, quando a extrema direita ascendeu ao poder. De maneira essencial, a comunidade LGBTQI foi alvo de discursos e crimes de ódio durante a campanha política, restando grandes expectativas sobre as incertezas de um futuro que pode saturar parte do enfrentamento que sempre marcou a existência e a resistência das diferenças de sexualidade e de gênero.

Fazer valer os direitos constitucionais presentes na Constituição Federativa Brasileira, ressaltados os direitos à vida, liberdade e igualdade é dever do Estado. Revelar as violências físicas e simbólicas sofridas pela população negra homossexual traz à sociedade

um convite à reflexão, sobretudo na perspectiva da compreensão sobre a própria condição humana.

Nessa ótica, a pesquisa em tela contribui para ampliação das investigações dessa temática na pós-graduação *stricto sensu* na área de Ensino, sobretudo por entendermos o fenômeno de estudo como dinâmica humana presente, inclusive, nas complexas composições da realidade vivida em sala de aula e na escola. Dessa forma, tal pesquisa faz-se imperativa no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, por seu cerne social e político, principalmente na Linha de Pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, especificamente no macroprojeto “Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT”.

Isto posto, utilizando a arte cinematográfica como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa, juntamente com o desenvolvimento de seu produto educacional, que intenta a institucionalização de um cineclube como proposta extensionista, contribuirá para o desenvolvimento de cidadãos/cidadãs críticos/as, fomentando reflexões relacionadas às questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, e destacando a diversidade sob o ângulo das diferenças, um oportuno exercício sobre dignidade humana, empatia, solidariedade e alteridade que pode matizar significativos aprendizados diante de tempos tão sombrios os quais estamos enfrentando, rechaçados de obscurantismo, negacionismo, ameaça à democracia e às instituições republicanas, como também embargado pelas iminentes ameaças nucleares, frutos de guerras que atormentam a Europa, a África, o Oriente Médio etc., constituindo-se como ameaça à própria humanidade.

Nesse diapasão, pensar o fenômeno de estudo em suas articulações com a ciência, os direitos humanos e a educação dimensionam apropriações que situam o tema no cenário dos estudos congêneres e, conseqüentemente, das produções existentes através de relatos de pesquisas conclusas, e que, além de nos fundamentar, contribuem para trazer os horizontes para o estado da arte do problema, cuja discussão desdobrar-se-á a seguir.

## 1.2 “SEGUNDO FOCO”: ESTADO DA ARTE DO PROBLEMA DE PESQUISA

O cinema, com sua capacidade de comunicação, tem o poder de influenciar na formação identitária de um grupo ou, até mesmo, na perpetuação de um discurso ou comportamento coletivo.

Assim, a indústria cinematográfica, por meio de seus diversos processos produtivos (imagético-linguísticos), consegue estabelecer, por vezes de maneira sutil, uma comunicação com o/a espectador/a, e apresentar situações socioculturais e subjetivas vividas (problemas latentes), a fim de fomentar a reflexão e o debate. “O sentido da imagem pode ser controverso, tal e qual como o das palavras, e poderá dizer-se que cada filme tem tantas possibilidades de interpretação quantos forem os espectadores” (Martin, 2005, p. 34).

Atinente à produção cinematográfica brasileira, pode-se dizer que, historicamente, a maior parte dos filmes nacionais de grande público são dominados por homens brancos, seja na atuação, direção e/ou roteiro, além de ignorar a diversidade das orientações sexuais, mantendo a heterossexualidade como norma. Esses são dados apresentados pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (Candido; Flor; Freitas, 2020), que conduziu uma pesquisa para analisar as desigualdades na indústria audiovisual.

O grupo levantou um panorama de duas décadas das produções audiovisuais brasileiras, realizadas entre 1995 e 2018, e constatou que não houve mudanças significativas nas hierarquias de poder nas produções cinematográficas: as funções de direção e roteiro lideradas por homens brancos. Quando se trata de pessoas negras, os homens assumem uma participação ainda menor, se comparada com a participação das mulheres brancas. Já as mulheres negras, não há participação, são totalmente ausentes (Candido; Flor; Freitas, 2020).

Concernente à representatividade LGBTQIAPN+ no cinema internacional, de acordo com o último relatório da Aliança de Gays e Lésbicas contra a Difamação (GLAAD, 2020), organização ativista estadunidense que mapeia a quantidade, qualidade e diversidade de personagens LGBTQIAPN+ em filmes lançados pelos oito maiores estúdios<sup>6</sup> de cinema, o documento aponta que apenas 18,6% dos filmes lançados em 2019 incluíam personagens lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e/ou *queers*. Embora ainda pequenos, esses números apresentam um ligeiro aumento de 0,4% comparado ao relatório do ano anterior. O documento também acentuou uma contínua queda em termos de diversidade racial de personagens LGBTQIAPN+ pelo terceiro ano consecutivo. Apenas 34% dos personagens LGBTQIAPN+ eram constituídos por pessoas negras. No ano anterior, esses números representavam 42% dos personagens, já em 2017, totalizaram 57% de representatividade negra LGBTQIAPN+.

---

<sup>6</sup> Estúdios que tiveram as maiores receitas teatrais de filmes lançados no ano civil de 2019 e quatro de suas subsidiárias, conforme relatado pelo banco de dados de bilheteria *Box Office Mojo*. Esses estúdios foram *Lionsgate*, *Paramount Pictures*, *Sony Pictures*, *STX Films*, *United Artists Releasing*, *Universal Pictures*, *The Walt Disney Studios* e *Warner Bros* (GLAAD, 2020).

Em 2018, a GLAAD, em seu relatório, convocou os principais estúdios de cinema para garantir que 20% dos lançamentos anuais incluam personagens LGBTQIAPN+ até o ano de 2021, e 50% sejam inclusivos até 2024. Segundo o relatório de 2020, até então quatro dos oito estúdios atingiram a meta de 20% individualmente, são estes: *Paramount Pictures* (33%), *United Artists Releasing* (29%), *Lionsgate* (25%) e *Walt Disney Studios* (21%). Essa representatividade é extremamente importante e necessária.

O modelo patriarcal heteronormativo, seja nos Estados Unidos ou no Brasil, ainda se configura como uma ferramenta dominante. Quando se contempla a representatividade *queer* nas telas, a figura da personagem negro homossexual, quando representada, quase sempre vem carregada de estereótipos e marginalização. Seja quanto ao machismo, racismo ou LGBTQIAPN+*fobia*, Borrillo (2016, p. 34) afirma que esses tipos de violência não estão dissociados, ao contrário, a “homofobia baseia-se na mesma lógica utilizada por outras formas de inferiorização: tratando-se da ideologia racista, classista, antissemita, o objetivo perseguido consiste sempre em desumanizar o outro, em torná-lo inexoravelmente diferente”.

Desse modo, tanto o racismo quanto a LGBTQIAPN+*fobia* aparecem em produções audiovisuais por causa da estrutura social. O cinema não é a própria representação da realidade, mas é uma criação dela própria, ou seja, se uma sociedade está enraizada em imaginário racista, suas produções cinematográficas tendem a refletir tal estrutura (Correa, 2018).

Sousa e Gobbi (2014) fazem uma reflexão quanto às mudanças comportamentais dos jovens, no que concerne à busca por informações, críticas ou comentários sobre os diversos produtos culturais disponíveis. Asseveram que essa geração digital possui características singulares “que fazem com que contestem, naturalmente, as estruturas pré-estabelecidas e que busquem, na velocidade da internet e por meio da construção de redes de influência, novas formas de se analisar o campo da cultura” (Sousa; Gobbi, 2014, p. 135).

Nesse aspecto, no tocante à compreensão sobre o sistema sexo-gênero, a Geração Z, ainda que mergulhada no universo das tecnologias digitais de informação e comunicação, pode se relevar prensada em “bolhas” ideológicas e/ou sociais, apresentando visão turva e/ou limitada acerca da compreensão de gênero e sexualidade, imbuídas dos significados estabelecidos pela sociedade e pelos discursos inflamados e beligerantes do atual presidente brasileiro e seu (des)governo, os quais apregoam a genitália como definidora das condições de gênero, e as performances heterossexuais como única condição para as manifestações da sexualidade e para as relações afetivas.

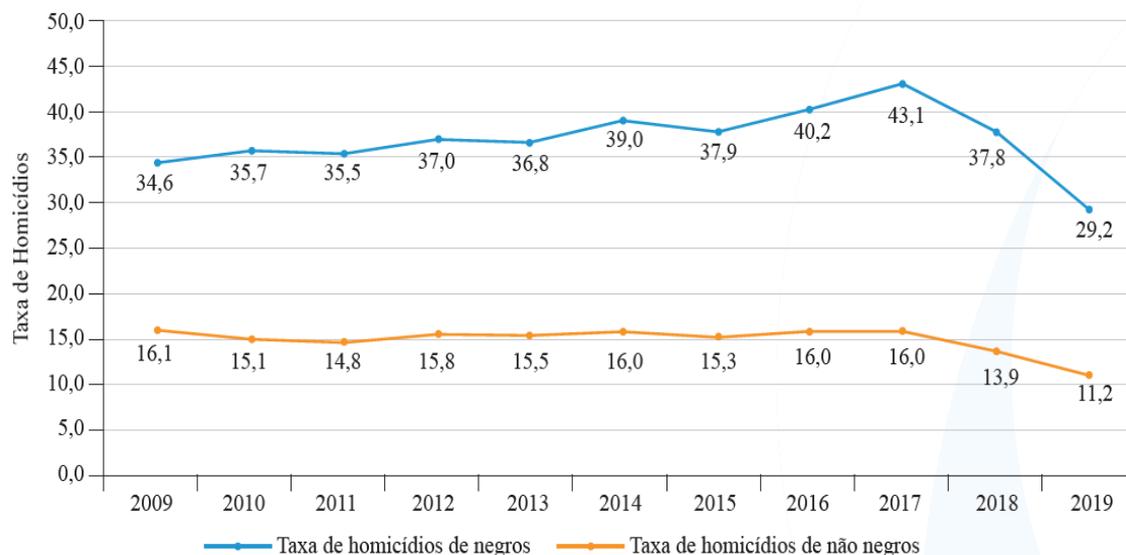
No caso específico da sexualidade, em suas múltiplas formas de manifestação identitária, são grandes os sobressaltos sofridos por gays, lésbicas e pessoas *trans* diante desse cenário. A campanha política de 2018 aglutinou em torno da palavra ‘gay’, ‘*kit gay*’ e ‘ideologia de gênero’, por exemplo, toda uma carga adjetivada de predisposições negativas, cujas contingências tiveram efeitos imediatos e casos de violência contra gays, lésbicas e pessoas *trans* proliferaram em todo o país e ressoaram nas redes sociais, havendo um prenúncio a uma espécie, antecipado e perigoso, de um ‘extermínio aos impuros’ aos moldes de um *Reich* tupiniquim (Góes, 2019, p. 31).

Diante desse cenário enfatizado pela autora supra, atualmente, o Brasil vive um dos tempos mais perigosos para pessoas LGBTQIAPN+. Nesse aspecto, faz-se mister o cerco a um melhor entendimento sobre o fenômeno de estudo, por intermédio de indicadores sociais que sistematizam o tema e suas especificidades, conforme veremos a seguir.

### **1.2.1 Arcabouços sociais sobre o problema: panorama de violência contra população negra e *gay***

De acordo com o Atlas da Violência 2021 publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), a desigualdade racial perpetua-se nos indicadores sociais da violência ao longo do tempo. O documento aponta que pessoas negras (pretos e pardos) representam 77% das vítimas de homicídio, com uma taxa de 29,2 por 100 mil habitantes. Em comparação às pessoas não negras (amarelos, brancos e indígenas), a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil. Nesse cenário, a chance de uma pessoa negra ser assassinada é 2,6 vezes a mais que uma não negra. Os dados demonstram que, no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras (Cerqueira, 2021). É alarmante e devastador o índice de violência contra pessoas negras no país, conforme ilustra o gráfico a seguir.

**Gráfico 1:** Taxa de homicídios de pessoas negras e de não negras a cada 100 mil habitantes dentro destes grupos populacionais (2009 a 2019), no Brasil.

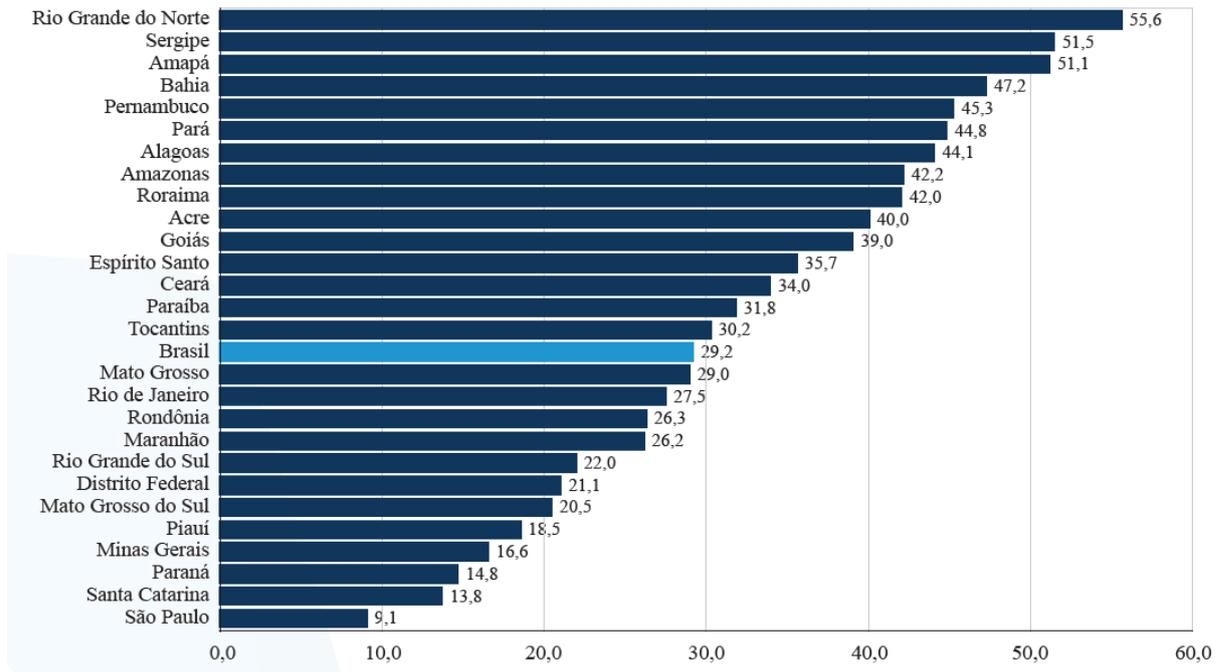


**Fonte:** Cerqueira (2021).

Os dados denotam que, para a população não negra, houve uma redução geral da taxa de homicídio do que entre a população negra. O documento aponta três principais aspectos que justificam esse índice:

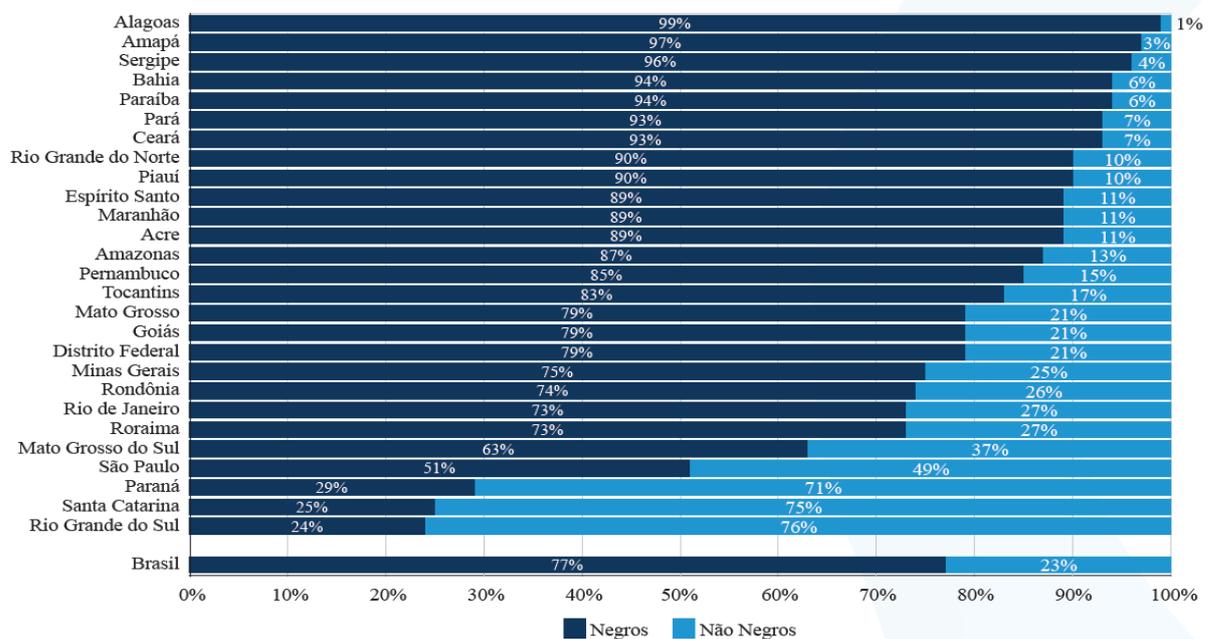
- a) a associação de variáveis socioeconômicas e demográficas, que definem um lugar social mais vulnerável aos negros na hierarquia social e que limitam o seu acesso e usufruto às condições de vida melhores;
- b) a reprodução de estereótipos raciais pelas instituições do sistema de justiça criminal, sobretudo as polícias, que operam estratégias de policiamento baseadas em critérios raciais e em preconceitos sociais, tornando a população negra o alvo preferencial de suas ações;
- c) e a ausência de políticas públicas específicas que combatam as desigualdades vividas por essa parcela da população (Cerqueira, 2021, p. 50).

Além dos dados supracitados, o relatório apresenta um gráfico que aponta as disparidades regionais nas reproduções das desigualdades raciais, elencando a taxa de homicídio de pessoas negras por Unidade Federativa (UF). O Estado do Rio Grande do Norte foi a UF com a maior taxa de homicídios de negros em 2019 (55,6), seguido por Sergipe (51,5), Amapá (51,1), Bahia (47,2) e Pernambuco (45,3). Considerando que a taxa nacional de homicídio de pessoas negras foi de 29,2, o Rio Grande do Norte registrou quase o dobro da média nacional.

**Gráfico 2:** Taxa de homicídios de negros por UF, no Brasil (2019).

**Fonte:** Cerqueira (2021).

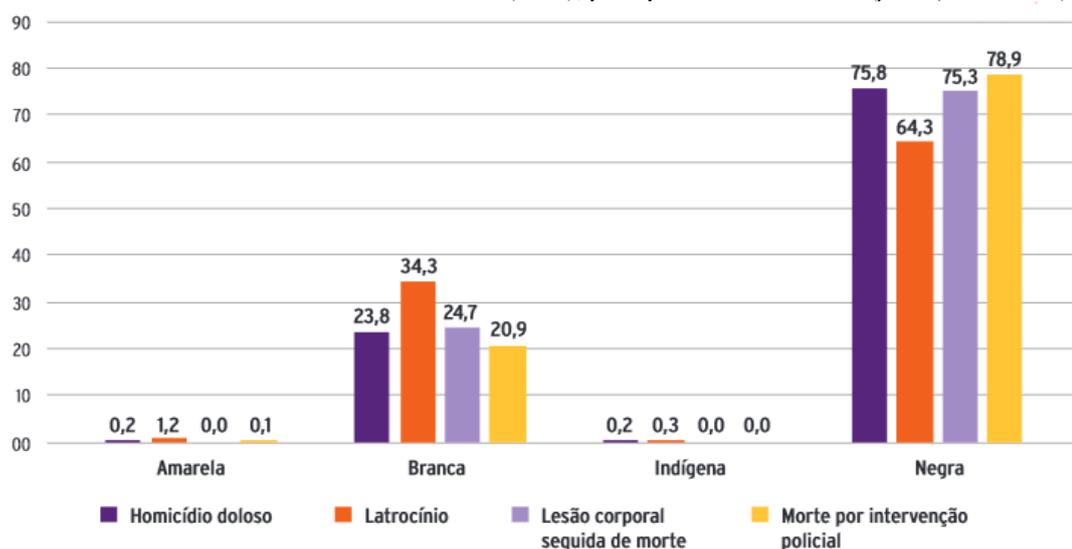
Quanto às proporções por raça/cor entre as vítimas de violência letal no ano de 2019, percebemos que os níveis de desigualdade racial ficam ainda mais evidentes. No Estado de Alagoas, cuja população negra corresponde a 73,7%, quase todas as vítimas de homicídio são negras, registrando chocantes 99% de pessoas negras assassinadas.

**Gráfico 3:** Proporção de vítimas de homicídios por raça/cor, por UF, no Brasil (2019).

**Fonte:** Cerqueira (2021).

Poderíamos dizer que, diante tais estatísticas, fica evidente não somente a discriminação racial estrutural, como também as dimensões reais de uma espécie de extermínio generalizado contra as populações negras no Brasil. Segundo os dados da “Pnad Contínua”, produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), a população brasileira é constituída por 56% de pessoas negras (somatório entre pretos e pardos), contudo, representam quase 80% das vítimas de mortes violentas no país.

**Gráfico 4:** Vítimas de mortes violentas intencionais (MVI), por tipo de ocorrência e raça/cor, no Brasil (2020).

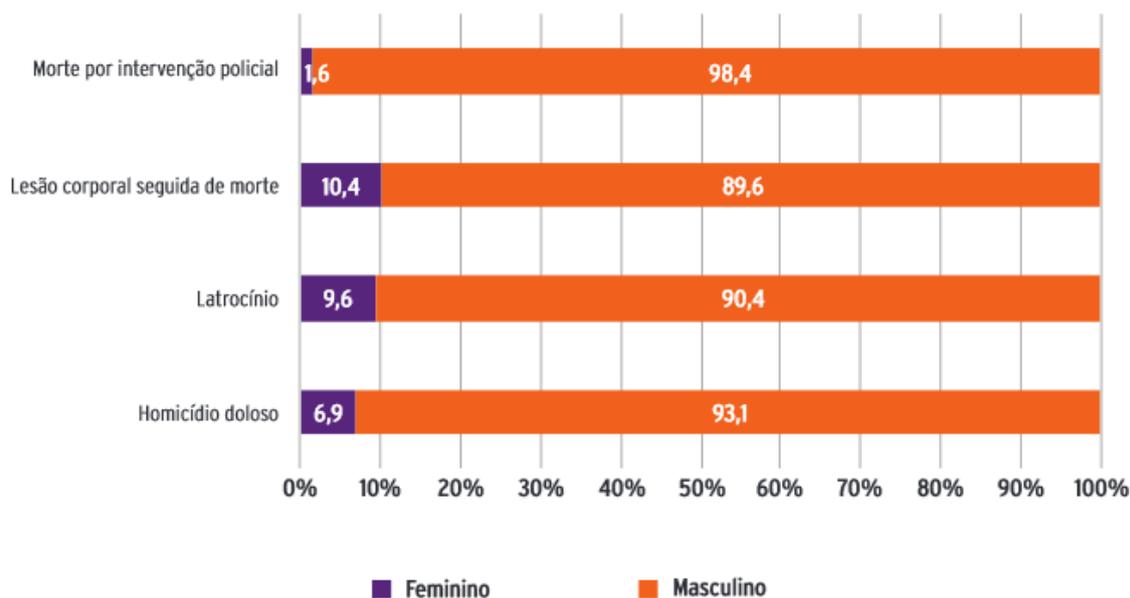


**Fonte:** Cerqueira (2021).

Chama atenção nas estatísticas, de acordo com a ilustração, a ocorrência de mortes de pessoas negras vítimas da polícia brasileira: 78,9% dos registros, o que representa ações estarrecedoras diante de políticas de segurança pública aparentemente impregnadas de comandos e ordens exterminadoras. Dessa forma, há de se supor que o Estado, por intermédio da polícia, cumpre as ações que os “capitães do mato” exerciam na escravatura, com açoites em riste contra pessoas negras desfavorecidas e que precisam “permanecer em seus lugares” históricos, marginalizados, esquecidos e subservientes.

Em relação a gênero, os indicadores também demonstram, conforme gráfico a seguir, que as principais vítimas de Mortes Violentas Intencionais (MVI) são predominantemente *homens*, representando 93,1% das vítimas de homicídio doloso, 90,4% dos crimes de latrocínio e 89,6% dos registros de lesão corporal seguida de morte. De acordo com o documento, considerando as intervenções policiais que resultam em morte, a porcentagem de homens negros mortos pela polícia chega a 98,4%.

**Gráfico 5:** Gênero das vítimas de mortes violentas intencionais (MVI), por tipo de ocorrência, no Brasil (2020).



Fonte: Cerqueira (2021).

Diante do exposto, é possível evidenciar que o perfil das vítimas de morte violenta intencional demonstra o quanto a violência policial é uma expressão do *racismo estrutural* do Estado brasileiro contra a população negra e periférica.

Não diferente da população civil, os agentes de segurança, que representam 44,9% da força policial no país, também sofrem com a expressão do racismo em mortes, seja no exercício de suas funções ou não, haja vista que o relatório apresenta que 65% dos agentes mortos são negros, ou seja, um percentual de mortes de policiais negros bem superior as mortes de agentes não negros.

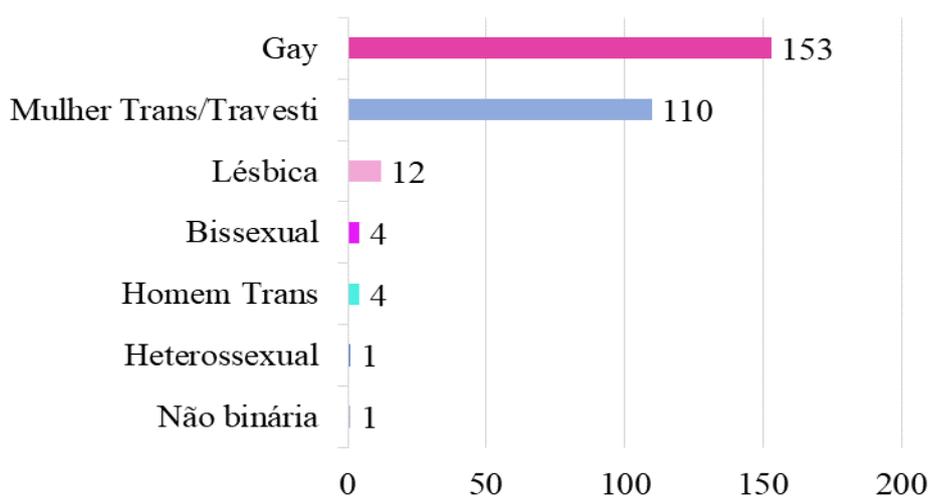
Sob este prisma, no Brasil, não resta dúvidas de que o homem negro é quem mais padece como vítima de mortes violenta intencional, fruto de intervenção policial. Não há dúvidas, também, o quanto a população negra, histórica e socioculturalmente, agudiza pelo simples fato de existir e persistir na reivindicação de sua própria existência.

Nas especificidades deste retrato da realidade brasileira, a partir do qual os altos índices de letalidade de homens negros, vítimas de mortes violentas intencionais, chega a patamares tão grotescos, há de se supor que homens negros *gays*, *travestis* e/ou *transexuais* são/estão ainda mais vulneráveis à violência de gênero, isto é, correm ainda mais risco de morte, o que sinaliza alertas importantes para destacar estas categorias no cenário da sociedade brasileira.

Assim sendo, na continuidade da investigação sobre indicadores que fomentam a discussão do fenômeno de pesquisa estudado, assim como ocorre com a população negra, e o homem negro em particular, salientamos o alto índice de violência contra a população LGBTQIAPN+, no qual o Brasil se coloca no topo do *ranking* mundial. Segundo o Relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB, 2022), “Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil” registradas em 2021, os homossexuais masculinos são, em termos absolutos, o grupo de sujeitos mais atingidos pela violência letal, ocupando o primeiro lugar no *ranking* de mortes, por identidade de gênero e/ou orientação sexual, de LGBTQIAPN+.

De maneira mais precisa, em 2021, ainda de acordo com o GGB, em conformidade com os casos devidamente registrados e/ou enquadrados como tal, 153 *gays* foram vítimas de óbito, correspondendo a 51% do índice total, seguidos das travestis e mulheres transexuais, com 110 casos (36,67%), lésbicas com 12 casos (4%), bissexuais e homens trans, com 4 casos (1,33%), 1 ocorrência de pessoa não binária e 1 heterossexual, confundido com um *gay*. Considerando a possibilidade de que estes números podem ser ainda maiores, dadas as circunstâncias com que seus registros são feitos pelas autoridades competentes, o problema pode ser ainda maior devido à subnotificação. A seguir, a ilustração demonstra a situação, conforme o GGB (2022).

**Gráfico 6:** Mortes violentas de LGBTQIAPN+ no Brasil, por identidade de gênero e/ou orientação sexual, em 2021.



Fonte: GGB (2022).

A respeito da raça e etnia das vítimas, 28% eram brancas, 25% pardas, 16% pretas e apenas uma indígena. Desse modo, observamos que a maioria das pessoas vítimas das mortes violentas são negras (soma de pardas e pretas), correspondendo a 41% do total.

**Tabela 1:** Raça e etnia das pessoas LGBTQIAPN+ vítimas de morte violenta no Brasil, em 2021.

<b>Cor</b>	<b>Quant.</b>	<b>%</b>
<b>Branca</b>	86	28,67
<b>Parda</b>	75	25
<b>Preta</b>	48	16
<b>Indígena</b>	1	0,33
<b>Sem informações</b>	90	30
<b>Total</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Fonte: GGB (2022).

Historicamente, convém ressaltar que esses dados, comumente, não são registrados pelos órgãos de segurança da forma como deveria ser, isto é, com seu enquadramento legal para a documentação da razão do crime, o que resvala em mais uma omissão do Estado diante da realidade vivida por pessoas LGBTQIAPN+. Com isso, o Grupo Gay da Bahia realiza um mapeamento das fotografias divulgadas nas notas publicadas na mídia e redes sociais, ou através das imagens publicadas nos periódicos, para agrupar as informações sobre tais casos, e gerar tais índices. O GGB (2022) relata que 30% dos casos não contêm informação real sobre a ocorrência, desse modo, os números registrados na tabela supra não são irrefutáveis, servem como ponto de partida para futuras investigações.

Outro ponto importante a ser destacado diz respeito aos casos de suicídio na população LGBTQIAPN+ que, de acordo com os indicadores, correspondem a 8% da totalidade de mortes registradas. O documento do GGB (2022, p. 20) indica que, condição de gênero e sexual são variáveis cruciais na sua motivação, e que “jovens LGBT têm de duas a sete vezes mais risco de suicidar-se do que os heterossexuais”.

Os estudos acerca do suicídio LGBTQIAPN+ ainda carecem de mais investigação, de pesquisas mais aprofundada, principalmente no que concerne à subnotificação de dados, pois a tentativa de suicídio não é considerada crime, sendo caracterizada como problema de saúde a ser imediatamente tratado. Há o Centro de Valorização da Vida (CVV) que dispõe de uma equipe de voluntários, 24 horas por dia, 7 dias por semana, através de canais gratuitos (telefone, *chat* e *e-mail*), para prestar apoio emocional e prevenção ao suicídio. O preconceito constante no ambiente de trabalho, nos espaços educacionais, no seio familiar, a ausência de políticas públicas de segurança, saúde, educação, são fatores que podem potencializar essa perda do propósito de viver e que, no caso da população LGBTQIAPN+ pode agregar outras nuances ainda mais complexas.

Para Barrientos (2017), quanto mais marcadores de diferença social, maior a vulnerabilidade das pessoas LGBTQIAPN+ em receber ódio e preconceitos, portanto, classe social, raça ou gênero são fatores aditivos. Ele complementa que a população jovem, entre 15 e 29 anos, está mais sujeita à violência homofóbica. A estigmatização da orientação sexual e identidade de gênero gera efeitos nefastos à saúde mental. Por isso, a melhor compreensão do fenômeno e as intervenções através de políticas públicas e de ações educacionais são importantes para a diminuição dessas violências.

O Grupo Gay da Bahia mantém-se ativo nas cobranças de ações governamentais efetivas contra a violência e a discriminação que, histórica e cotidianamente, vitimizam a população LGBTQIAPN+ no país. E indica cinco propostas, a curto prazo, para a erradicação das mortes violentas de LGBTQIAPN+ no Brasil:

- a) Implementação de educação sexual e de gênero em todos os níveis escolares, para ensinar jovens e à população em geral o respeito aos direitos humanos e cidadania da população LGBTI+;
- b) Cumprimento rigoroso das decisões judiciais favoráveis à cidadania plena da população LGBT, sobretudo no reconhecimento do casamento homoafetivo e a equiparação da homofobia e transfobia ao crime de racismo;
- c) Políticas públicas na área da saúde, direitos humanos, educação, que contribuam para erradicar as mortes violentas e proporcionem igualdade cidadã à comunidade LGBT;
- d) Exigir que a Polícia e Justiça investiguem diligentemente e punam com toda severidade os crimes homotransfóbicos;
- e) E um apelo aos próprios LGBT para que evitem situações de risco de sua própria segurança vital, e quando vítimas de qualquer ameaça ou violência, reajam e denunciem (GGB, 2022, p. 71).

Isto posto, é fundamental o empenho efetivo do Estado, da sociedade e da população em geral, em prol da redução desses índices de violência registrados. Tais crimes refletem a intolerância em seu estado mais vil contra as diferenças. Para modificar isso, é salutar uma educação efetivamente condizente à diversidade e à dignidade humana, no intuito de fomentar o debate amplo e aberto acerca das liberdades individuais e coletivas.

A heterossexualidade compulsória, as doutrinas patriarcais, a masculinidade tóxica, o racismo, entre outros atos repressores, são estruturas da própria opressão destinadas àqueles/as que não se enquadram em modelos colonizados de vida. Estruturas essas que propulsionam a violência por meio de torturas (física e psicológica), crueldade e matanças (Góes, 2019, p. 48).

Para barrar a incrementação da cultura tóxica cishetronormativa e patriarcal, que semeia intolerância e violência àqueles que não corroboram com suas imposições.

### 1.2.2 Enredos de gênero e sexualidade na escola: o proibido é proibir!

O Brasil é o país em que mais se assassina pessoas LGBTQIAPN+ no mundo – uma morte a cada 29 horas (GGB, 2022). A aparente banalização deste quadro real contra esse grupo minoritário faz com que a violência esteja em qualquer lugar, seja nas ruas, na praça, nas comunidades, na família, na escola etc., tornando-se imperativo a necessidade de ampliar as discussões sobre a *despadronização* de gênero e sexualidade nos espaços educacionais.

Denunciando tal cenário e nos chamando à responsabilidade, Góes (2019, p. 44) assim se posiciona sobre a escola, classificando-a como instituição que “pedagogiza os iguais” ao invés de “didatizar as diferenças”:

[...] como espaço (re)produtor da cultura, historicamente, a escola é propensa à recusa das despadronizações. Deflagradora de uma ordem comum para todos/as, a escola ‘pedagogiza’ os iguais na mesma cadeia de forças com que a sociedade forja os semelhantes de que precisa, encapsulando-os nas trilhas dos sentidos pertinentes à condução do que se estabelece como normalidade e produtividade. Verga ao peso de tal reflexão a suposta constatação de que a escola aparenta ser inepta para lidar com as diferenças, integrando ao invés de incluir, amontoando ao invés de adequar o atendimento devido.

É papel dos poderes públicos e das escolas desenvolverem estratégias de combate aos diversos tipos de preconceitos e discriminação, reforçando o que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos aspectos da inclusão social e o fortalecimento dos direitos humanos (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018 (DCNEM), em seu art. 27, inciso XV, aborda propostas pedagógicas que as instituições de ensino devem atender, as quais destacam-se:

Promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos à raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2018, p. 24).

Tais propostas pedagógicas seguem enfrentando barreiras devido às medidas propostas pela bancada evangélica, moralista e de direita, ainda presente no Congresso Nacional, resquício de um (des)governo responsável por grandes retrocessos na gestão da Presidência da República (2018-2022). “[...] A extrema direita empreende uma inércia provocante e eficaz, cuja força mancomunada-se com movimentos conservadores – religiosos,

empresariais, nacionalistas e, paradoxalmente, até monárquicos –, o que hiperdimensionou o moralismo como estratégia de arrebanhamento” (Góes, 2019, p. 29).

Embora a atual conjuntura político-governamental brasileira, sob presidência do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, eleito em 2022, tenha retomado *ares de esperança* quanto ao desenvolvimento de políticas públicas de enfrentamento ao preconceito e à discriminação e promoção dos direitos das pessoa LGBTQIAPN+, com a criação da “Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+”, vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, ainda persistem a insistência de projetos moralistas engajados pela bancada conservadora, como o pacote de projetos de lei, intitulada “pauta de costumes”, engloba as pautas sobre *Homeschooling* (ensino domiciliar), Estatuto do nascituro (contra o aborto) e a polêmica “Escola Sem Partido”, em discussão desde 2004, alicerçada no argumento de ser contra a “ideologia de gênero”, expressão não reconhecida pelo mundo acadêmico por suas inconsistências e reduzidas argumentações científicas, seria uma ideia de que a escola tentaria “transformar” a pessoa em *gay*.

No entanto, o objetivo maior desse projeto é impedir as discussões sobre sexualidade e gênero na escola. “A luta contra a ‘ideologia de gênero’ é uma forma de resistência contra os recentes avanços que vêm se dando na América Latina em matéria de direitos sexuais e reprodutivos” (Miskolci; Campana, 2017, p. 728).

Isso posto, o termo “ideologia de gênero” é utilizado na tentativa de constituir uma ideia de que há uma “doutrinação” ideológica e política realizada por docentes em sala de aula e, com isso, ocasionando em uma desconfiguração do ideal de família tradicional. Miskolci (2021) afirma que o termo “ideologia de gênero” surgiu dentro da Igreja Católica em meados nos anos 90, no âmbito do Conselho Pontifício para a Família, da Congregação para a Doutrina da Fé, antigamente conhecida como Santa Inquisição Romana e Universal, ala conservadora da Igreja Católica. Também utilizado por grupos conservadores das Igrejas Evangélicas, contrários aos estudos que teorizam as diferenças entre o sexo biológico e o gênero, iniciados entre as décadas de 1960 e 1970, nos Estados Unidos e Europa.

No Estado de Pernambuco, não diferente de outros estados do país, há parlamentares conservadores que preconizam a crença da “ideologia de gênero”. O deputado estadual pernambucano e pastor evangélico, Cleiton Collins (Partido Progressista), apresentou, em maio de 2016, o projeto de lei nº 823/2016, para implementação do programa "Escola Sem Partido" nas instituições de ensino do Estado.

O projeto ganhou força com os movimentos da política extrema-direitista brasileira e retomou as discussões nos demais Estados brasileiros. O documento proíbe a divulgação de

correntes políticas, ideológicas e religiosas dentro das instituições educacionais, como ferramenta para combater o que denomina de “doutrinação”. Na proposta, a fiscalização será realizada pelos órgãos públicos, os quais serão responsáveis pela aplicação das sanções decorrentes de infrações às medidas estabelecidas. Consolidando a repressão aos educadores/as, o projeto estabelece multas de R\$5.000,00 e R\$10.000,00, caso haja descumprimento das normas.

Em 2018, a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (Alepe) debateu, em audiência pública, a proposta de inclusão, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o seguinte texto: “Respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas”, entre os princípios que regem o ensino, proposto pelo Projeto de Lei nº 7180/2014. Por falta de consenso sobre a matéria, a dita comissão decidiu por arquivar o projeto. Entretanto, em 2019, o deputado Cleiton Collins solicitou o desarquivamento da proposta que segue em tramitação até este momento.

A Constituição Federal, em seu artigo 206, assegura a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, assim como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, entre os princípios de ensino. Dessa forma, a proposta em questão, toma sua inconstitucionalidade, por ferir o direito de cátedra.

A “Frente Escola Sem Mordaza” publicou um mapeamento dos projetos de censura à liberdade de cátedra apresentados nas câmaras municipais, assembleias estaduais, distrital e Congresso Nacional no Brasil. O estudo “6 anos de projetos 'Escola Sem Partido' no Brasil: Levantamento dos Projetos de Lei Estaduais, Municipais, Distritais e Federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar”, constata que, desde 2014, marco das medidas extremas que culminaram com a deposição da Presidenta Dilma Rousseff ao que ficou conhecido como “golpe democrático, já foram apresentadas 237 propostas desse teor, sendo 214 em municípios, estados e no distrito federal e mais 23 projetos apresentados no Congresso Federal (Moura; Silva, 2020).

Na campanha política, tudo isso adveio tanto de estratégias de *marketing* como também se suplantou a partir de um ordenamento de conduta contra as diferenças, centrado na figura polêmica, arbitrária e beligerante do Presidente eleito, Jair Messias Bolsonaro. Diante de tudo isso, é razoável considerar que o alcance do ‘discurso de ódio’ apregoado nas eleições de 2018 possa corroborar da iminência de uma ‘política do ódio’ no Brasil,

como se sua homologação banalizasse o já assombroso índice de crimes que vitimizam pessoas fora da curva do padrão heterossexual (Góes, 2019, p. 31).

Diante do exposto, é notório o empenho da ala conservadora dos parlamentares em instituir projetos no intuito de impedir o debate livre e amplificado sobre gênero e sexualidade na escola. A proposta do “Escola Sem Partido”, pois, ceifa as múltiplas possibilidades de ensino-aprendizagem em prol da construção do conhecimento crítico e reflexivo que a sala de aula pode proporcionar, através da tentativa de censura e do silenciamento dos/as educadores/as.

A escola é uma instituição política, constituída por cidadãos também políticos e em constante processo de compreensão sobre a politização de si e do mundo. Desta feita, a escola não pode se furtar mais às reflexões necessárias sobre identidade étnico-racial, gênero e sexualidade, por exemplo, de forma natural, para assim, dirimir o preconceito, a intolerância, e criar espaços de diálogo para compreender o outro e suas diferenças.

Na instauração desta seara, pensamos que “o proibido é proibir”, no sentido de que, como espaço do saber e dos bens culturais, a escola e a educação são copartícipes dos processos de (trans)formações possíveis pelas quais a realidade sociocultural imposta tanto necessita. A ênfase a esta atmosfera e a oportuna demanda de estudos congêneres a este fenômeno motivou a busca por pesquisas desenvolvidas neste campo, cuja discussão veremos a seguir.

### **1.2.3 Mapeamento nos repositórios digitais**

No processo de mapeamento dos materiais para o aporte teórico dessa investigação, foi realizado um mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico, envolvendo os enlaces da temática negra e homossexual em produções cinematográficas, dimensionadas pela Geração Z nesse cenário. Para recuperar os materiais com as referidas temáticas, definimos como descritores os seguintes termos: *cinema*, *gay*, *negritude* e *Geração Z*. Utilizamos o tipo de busca avançado e o operador booleano *AND* para uma recuperação mais precisa das obras, conforme demonstra a ilustração que se segue.

**Quadro 1:** Mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com a utilização dos descritores: cinema, gay, negritude e Geração Z.

DESCRITORES	EIXO DE PESQUISA	STRING DE PESQUISA
1	Cinema	“(Todos os campos: Cinema)”
2	Gay	“(Todos os campos: Gay)”
3	Negritude	“(Todos os campos: Negritude)”
4	Geração Z	“(Todos os campos: Geração Z)”
1,2	Cinema e Gay	“(Todos os campos: Cinema E Todos os campos: Gay)”
1,3	Cinema e Negritude	“(Todos os campos: Cinema E Todos os campos: Negritude)”
1,4	Cinema e Geração Z	“(Todos os campos: Cinema E Todos os campos: Geração Z)”
2,3	Gay e Negritude	“(Todos os campos: Gay E Todos os campos: Negritude)”
2,4	Gay e Geração Z	“(Todos os campos: Gay E Todos os campos: Geração Z)”
3,4	Negritude e Geração Z	“(Todos os campos: Negritude E Todos os campos: Geração Z)”
1,2,3	Cinema e Gay e Negritude	“(Todos os campos: Cinema E Todos os campos: Gay E Todos os campos: Negritude)”
1, 2, 4	Cinema e Gay e Geração Z	“(Todos os campos: Cinema E Todos os campos: Gay E Todos os campos: Geração Z)”
1, 3, 4	Cinema e Negritude e Geração Z	“(Todos os campos: Cinema E Todos os campos: Negritude E Todos os campos: Geração Z)”
2, 3, 4	Gay e Negritude e Geração Z	“(Todos os campos: Gay E Todos os campos: Negritude E Todos os campos: Geração Z)”
1, 2, 3, 4	Cinema e Gay e Negritude e Geração Z	“(Todos os campos: Cinema E Todos os campos: Gay E Todos os campos: Negritude E Todos os campos: Geração Z)”

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022).

Como critério de exclusão, priorizamos as publicações ocorridas entre os anos de 2000 e 2021, nos idiomas português e espanhol, dentre as quais, livros, teses, dissertações e artigos científicos. Embora, não estejam completamente descartadas publicações de anos anteriores ao período demarcado, uma vez que o surgimento da Geração Z se deu a partir de meados da década de 90, conseqüentemente, há algumas pesquisas iniciais sobre a temática.

**Quadro 2:** Mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: quantitativo de obras recuperadas.

DESCRITORES	QUANTIDADE DE RESULTADOS	RESULTADOS ENTRE 2000 2021
1	4.559 trabalhos, sendo 3.355 Dissertações e 1.204 Teses.	4.525 trabalhos, sendo 3.326 Dissertações e 1.199 Teses
2	939 trabalhos, sendo 670 Dissertações e 269 Teses.	922 trabalhos, sendo 658 Dissertações e 264 Teses.
3	280 trabalhos, sendo 213 Dissertações e 67 Teses.	275 trabalhos, sendo 208 Dissertações e 67 Teses.
4	19.864 trabalhos, sendo 14.650 Dissertações e 5.214 Teses.	19.849 trabalhos, sendo 14.344 Dissertações e 5.145 Teses.
1,2	29 trabalhos, sendo 18 Dissertações e 11 Teses.	29 trabalhos, sendo 18 Dissertações e 11

		Teses.
1,3	8 trabalhos, sendo 7 Dissertações e 1 Teses.	8 trabalhos, sendo 7 Dissertações e 1 Teses.
1,4	64 trabalhos, sendo 45 Dissertações e 19 Teses.	64 trabalhos, sendo 45 Dissertações e 19 Teses.
2,3	1 trabalhos, sendo 1 Dissertações e 0 Teses.	1 trabalhos, sendo 1 Dissertações e 0 Teses.
2,4	25 trabalhos, sendo 15 Dissertações e 10 Teses.	25 trabalhos, sendo 15 Dissertações e 10 Teses.
3,4	11 trabalhos, sendo 5 Dissertações e 6 Teses.	11 trabalhos, sendo 5 Dissertações e 6 Teses.
1,2,3	Nenhum registro encontrado	Nenhum registro encontrado
1, 2, 4	1 trabalhos, sendo 0 Dissertações e 1 Teses.	1 trabalhos, sendo 0 Dissertações e 1 Teses.
1, 3, 4	Nenhum registro encontrado	Nenhum registro encontrado
2, 3, 4	Nenhum registro encontrado	Nenhum registro encontrado
1, 2, 3, 4	Nenhum registro encontrado	Nenhum registro encontrado

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022).

No mapeamento do Google Acadêmico recuperamos relevantes trabalhos para o contributo desta pesquisa, como os estudos de Ribeiro (2018), Correa (2018), Ferreira e Alves (2019) e Candido *et al* (2021) sobre gênero e negritude e suas representações no cinema. E as investigações de Prensky (2001), Tapscott (2010), Rodrigues e Zats (2016), Sousa e Gobbi (2014), Del Castro (2010) sobre os conceitos de Nativos digitais e Geração Z.

Diante de todo este cenário exposto, relacionada aos próprios objetivos propostos, esta pesquisa funda-se na busca pela compreensão do problema surgente, explicitado a partir da seguinte questão norteadora: *como se constrói a imagética do homem negro gay em produções cinematográficas, no cenário da Geração Z?*

### 1.3 “TERCEIRO FOCO”: OBJETIVOS

#### 1.3.1 Objetivo Geral

- Compreender a imagética do homem negro *gay* em produções cinematográficas, no cenário da Geração Z, com foco na formação omnilateral, no Ensino Médio Técnico-integrado.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- Mapear produções cinematográficas que enredam a personificação da negritude masculina *gay* como narrativa principal, entre 1995 e 2022, cenário da “Geração Z”.
- Averiguar os meandros de objetivação do patriarcado, e suas categorias subsequentes, nas construções de sentido sobre o sujeito “diferente” nas produções fílmicas.
- Relacionar a imagética do homem negro *gay* cinematografado com as características dos jovens da “Geração Z”.
- Institucionalizar um Cineclube como Projeto de Extensão consequente à pesquisa, contextualizado para a “Geração Z”, no Ensino Médio Técnico-integrado, do Instituto Federal de Pernambuco, Campus Ipojuca, sobre a representatividade masculina, negra e *gay* em produções cinematográficas.

## 2 “CLAQUETE ON”: PLANOS DE SISTEMATIZAÇÕES E SINCRONIZAÇÕES DO MÉTODO CIENTÍFICO NA PESQUISA

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

#### 2.1.1 Quanto à classificação

A caracterização da pesquisa é a etapa que consiste em sistematizar o estudo a ser realizado, tomando como base o tipo de pesquisa, sua classificação e sua abordagem. Assim, no processo de investigação científica, caminhos possíveis e recursos metodológicos diversos encontram-se a postos para amparar novas descobertas.

Desse modo, no intento de alcançar os objetivos propostos, este estudo adotou a classificação de *pesquisa aplicada*, a qual tem como principal motivação contribuir para resolver um problema presente na sociedade (Laville; Dionne, 1999). Em complemento, segundo Gil (2008, p. 27), a pesquisa aplicada “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos”. Busca levantar dados sobre uma determinada realidade para entender o seu contexto.

Nesse aspecto, conforme Laville e Dionne (1999, p. 86), esta classificação de pesquisa “pode, no entanto, tanto contribuir para ampliar a compreensão do problema como sugerir novas questões a serem investigadas”.

Com isso, compreendemos as nuances que permeiam as discussões sobre a homossexualidade negra no cinema, no sentido de entender melhor como as personagens *gays* masculinas são apresentadas e desenvolvidas nas produções cinematográficas, entre os anos de 1995 e 2022 (Geração Z), deflagrando as influências do sistema patriarcal nesse processo.

A partir da classificação apontada, partimos para abordagem metodológica, como forma de encaminhamento da atmosfera que envolveu a investigação, incluindo, as análises e interpretações de resultados, conforme veremos a seguir.

#### 2.1.2 Quanto à abordagem

No tocante à abordagem de pesquisa, Richardson (2012, p. 79) afirma que “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Portanto, a pesquisa qualitativa dedica-se à análise e interpretação dos fenômenos em sua

complexidade de sentidos e significados, enquanto a quantitativa tem como foco a utilização de técnicas matemático-estatísticas, e necessita de uma amostra representativa do universo para poder obter e validar os resultados.

Oliveira (2008) caracteriza a abordagem qualitativa de uma pesquisa como um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento intenta buscar informações para fundamentar a explicação do significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa em tela adotou a *abordagem qualitativa*, tendo em vista que o simples emprego de um instrumental estatístico como base do processo de coleta/análise é insuficiente para a compreensão do fenômeno em questão.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (Richardson, 2012, p. 80).

Trata-se de uma abordagem que privilegia a existência de “uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a objetividade e a subjetividade” (Oliveira, 2008, p. 60). Percebemos, portanto, que a abordagem qualitativa se configura como uma perspectiva propícia ao entendimento da natureza de um fenômeno social (Richardson, 2012), a exemplo do homem *gay* no cinema, no cenário da Geração Z, e cuja tipologia da pesquisa será discutida a seguir.

### **2.1.3 Quanto à tipologia da pesquisa**

Amparada na classificação aplicada, de abordagem (método) qualitativa, essa pesquisa está delineada como exploratória e documental.

Considerada como o passo inicial de um trabalho científico, a pesquisa exploratória permite ao sujeito pesquisador/a a lapidação das ideias, além de melhor familiarização com o problema a ser estudado. Segundo Gil (2008, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como

principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Com base nisso, são intuitos da pesquisa exploratória: oferecer um cabedal de informações relativas a um assunto particular; propiciar meios de delimitar um tema de trabalho; definir os objetivos e/ou formular as hipóteses (Andrade, 2007). Esse tipo de pesquisa, diante tais características, mostra-se oportuno para fundamentar esta investigação, sobretudo quando o tema, com seus respectivos delineamentos, ainda é pouco explorado no cenário da educação/ensino.

Quanto à pesquisa documental, realizou-se a coleta dos dados diretamente em documentos filmográfico-cinematográficos, isto é, nos filmes/produções cinematográficas, razão pela qual este tipo de pesquisa foi conclamado, em virtude de uma aderência natural aos procedimentos intrinsecamente adotados.

Gil (2008, p. 147) afirma que “para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”. A pesquisa documental tem como principal característica a fonte de coleta de dados restrita a documentos, sejam eles escritos ou não.

Os documentos escritos e as estatísticas não são as únicas fontes que podem fornecer informações referentes a fenômenos sociais. Existe uma variedade de outros elementos que possuem um valor documental para as Ciências Sociais: objetos, elementos iconográficos, documentos fotográficos, cinematográficos, fonográficos, videocassetes etc. (Richardson, 2012, p. 228).

Nesse caso, o termo “documentos” deve ser entendido de forma ampla, haja vista a abrangência tanto os materiais escritos/textuais, quanto os elementos iconográficos, filmográficos, audiovisuais, fonográficos (Cunha; Cavalcanti, 2008; Paes, 2008).

Na seção a seguir serão especificados os documentos aos quais nos referimos, isto é, as produções fílmicas as quais a pesquisa fundou-se para a coleta e análise dos resultados, cuja discussão desdobrar-se-á em universo, amostragem e amostra.

## 2.2 UNIVERSO, AMOSTRAGEM E AMOSTRA

### 2.2.1 Quanto ao universo da investigação

O conceito de universo da pesquisa considera um todo, composto por seres animados ou inanimados, que apresentam ao menos uma característica em comum (Marconi; Lakatos, 2003).

A delimitação do universo consiste em explicitar que pessoas ou coisas, fenômenos etc. serão pesquisados, enumerando suas características comuns, como, por exemplo, sexo, faixa etária, organização a que pertencem, comunidade onde vivem etc. (Marconi; Lakatos, 2003, p. 223).

Isso posto, compreende-se que para ser universo é preciso fazer um recorte de uma realidade, cujos elementos que a constituem guardem características em comum. Nesse sentido, o universo da presente pesquisa caracteriza-se por 39 produções cinematográficas, mapeadas nas plataformas *Internet Movie Database (IMDb)*, *Filmow* e *Letterboxd*, sobre homem negro *gay*, produzidas entre os anos de 1995 e 2022, contexto histórico da Geração Z.

### 2.2.2 Quanto à amostragem da pesquisa

As técnicas de amostragem são recursos utilizados para favorecer os caminhos da pesquisa. Richardson (2012, p. 157) afirma que “as técnicas de amostragem permitem selecionar as amostras adequadas para os propósitos de investigação”. Nessa perspectiva, a amostragem é o elemento que irá impulsionar os caminhos a serem seguidos na pesquisa.

Richardson (2012) afirma que há dois tipos de classificação de amostragem, a *probabilística*, cuja seleção é aleatória; e a *não probabilística*, em que os sujeitos são escolhidos por determinados critérios. Diante disso, esta pesquisa funda-se na amostragem não probabilística de subtipo intencional, que, segundo Gil (2002), é aquela em que os sujeitos são selecionados intencionalmente, com bases nas características consideradas relevantes pelo/a pesquisador/a; assim, mostra-se mais adequada para a obtenção de dados de natureza qualitativa, que é a abordagem pretendida nesta pesquisa, conforme já posto.

Quanto à necessidade da amostragem nos levantamentos, Gil (2002) explica que um universo de elementos é tão extenso que se torna praticamente impossível considerá-los em

sua totalidade. Por isso, indica-se trabalhar com uma amostra, ou seja, uma pequena parte dos elementos que compõem o universo, de acordo com a reflexão que se segue.

### 2.2.3 Quanto à amostra do estudo

No tocante à amostra do estudo, Richardson (2012) define como um qualquer subconjunto do universo ou da população. Já Marconi e Lakatos (2003, p. 223) corroboram esse entendimento, e conceituam a amostra como “uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população)”.

Ainda sobre a amostra, Richardson (2012, p. 157) afirma que,

[...] em geral, resulta impossível obter informação de todos os indivíduos ou elementos que formam parte do grupo que se deseja estudar; seja porque o número de elementos é demasiado grande, os custos são muito elevados ou ainda porque o tempo pode atuar como agente de distorção.

Nesse sentido, a amostra dessa pesquisa se caracteriza por três produções cinematográficas que enredam personagens negros *gays* como protagonistas: “*Stories of Our Lives*” (Jim Chuchu, 2014, Quênia), “A Cidade do Futuro” (Cláudio Marques, Marília Hughes, 2016, Brasil) e “*Moonlight: sob a luz do luar*” (Berry Jenkins, 2016, Estados Unidos da América)

Uma vez delimitada a amostra no contexto do universo da pesquisa, partiremos a seguir para a discussão sobre o instrumento de coleta de dados, e sua forma de processamento.

## 2.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Por se tratar de uma pesquisa documental, isto é, os dados foram coletados nas produções cinematográficas, assim, não se faz necessário a utilização de um instrumento de coleta de dados formal, tais como entrevista, questionário, formulário etc. (Gil, 2010). Em vista disso, elaboramos uma *Ficha de Identificação e Análise Fílmica* (FIAF) (vide Apêndice A) para a coleta dos dados da pesquisa, a ser preenchida exclusivamente pelo pesquisador.

A partir do preenchimento desse instrumento, foi possível coletar as informações principais das produções cinematográficas, selecionadas como amostra desse estudo, tais

quais: indicar pelo menos uma cena para cada ato da produção cinematográfica; realizar o reconhecimento dos personagens que figuram a categoria: principal; identificar os aspectos sociais e/ou econômicos que esse/s personagem/ns figuram no filme; descrever como a imagética desse personagem masculino negro e *gay* é representada na produção cinematográfica;

## 2.4 PERSPECTIVA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

Para otimizar o processo de desenvolvimento da pesquisa, na perspectiva de uma melhor compreensão das nuances que constituem a investigação, elaboramos um quadro teórico-axiológico, a partir do qual se dá a racionalização estrutural entre *categorias*, *subcategorias* e *unidades de sentido*, o caminho teórico-analítica que subsidiará a pesquisa.

Desse modo, definimos a *análise de conteúdo* como fundamento analítico-interpretativo para o tratamento do *corpus* empírico da investigação. De acordo com Richardson (2012), a análise de conteúdo é comumente utilizada em estudo de material de tipo qualitativo, consideração esta cuja correspondência com a projeção da pesquisa dá-se de maneira apropriada e em conformidade com a lógica metodológica.

Diante disso, para Laville e Dionne (1999), o recorte de conteúdos e a definição das categorias são tarefas primordiais à investigação. Entretanto, a ordem dessas definições pode variar, por vezes o/a pesquisador/a opta por definir primeiramente as categorias, em outras situações, prioriza o recorte dos conteúdos, sobretudo, quando as categorias são construídas de forma indutiva, ao longo dos processos da análise. Para isso, há três modelos que podem ser utilizados para definição e organização das categorias, o *modelo aberto*, o *modelo fechado* e o *modelo misto*.

[...] no modelo aberto, as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise. No modelo fechado, em contrapartida, o pesquisador decide a priori categorias, apoiando-se em um ponto de vista teórico que se propõe o mais frequentemente submeter a prova da realidade. O modelo misto situa-se entre os dois, servindo-se dos dois modelos precedentes: categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise aportará (Laville; Dionne, 1999, p. 219).

No contexto desta dinâmica, para essa pesquisa, escolhemos o *modelo misto de organização categorial*, posto que este nos dá a flexibilidade de, mesmo depois de selecionadas as categorias, poder modificá-las de acordo com os caminhos que o estudo

percorra. Assim, na tentativa de racionalizar e sistematizar o quadro categorial da investigação, a ilustração a seguir explicita o exercício do modelo misto de categorias, conforme é possível verificar.

**Quadro 3:** Sistematização e operacionalização da pesquisa a partir da racionalização de categorias (modelo misto).

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
<b>SOCIEDADE PATRIARCAL</b>	<b>Dividendo patriarcal</b>	<i>Matriz heterossexual</i>
		<i>Heterossexualidade compulsória</i>
		<i>Heteronormatividade</i>
	<b>Identidade sexual e de gênero</b>	<i>Estereótipo de gênero</i>
		<i>Violência de gênero</i>
	<b>Homossexualidade</b>	<i>Homossexualidade masculina (gay)</i>
<i>Tipos de homofobia</i>		
<b>NEGRITUDE</b>	<b>Raça e etnicidade</b>	<i>Identidade étnico-racial</i>
		<i>Homem negro gay</i>
		<i>Racismo</i>
		<i>Homofobia racista</i>
		<i>Movimento negro</i>
<b>CINEMA</b>	<b>Produções cinematográficas</b>	<i>Produto audiovisual-mercadológico</i>
		<i>Veículo de comunicação</i>
		<i>Narrativa sociocultural</i>
		<i>Bem cultural e de lazer</i>
		<i>Homem negro gay cinematografado</i>
	<b>Cineclubismo</b>	<i>Recurso educacional didático-pedagógico</i>
		<i>Difusão cultural</i>
<b>GERAÇÃO Z</b> <i>(“Ger Z”)</i>	<b>Nativos digitais</b>	<i>Acesso à arte cinematográfica</i>
		<i>Hiperconectividade</i>
	<b>Geração multitarefas</b>	<i>Aprendizado dinâmico</i>
		<i>Consciência socioambiental</i>
		<i>Sensibilidade às causas sociais</i>
<b>ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO</b>	<b>Audiovisual, gênero, sexualidade, negritude e ensino-aprendizagem</b>	<i>Reconhecimento e respeito às minorias</i>
		<i>Formação omnilateral</i>
		<i>Pedagogia das diferenças</i>
		<i>Homofobia na escola</i>
		<i>Ação educativa</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023).

Na seção a seguir serão especificadas a ideia do Produto Educacional desenvolvido e suas dimensões didático-pedagógicas.

## 2.5 ANTE(VENDO) O ÂNGULO DA CÂMERA: IDEACÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL (PE): DO PLANEJAMENTO À AÇÃO NO ENSINO

Diferentemente do Mestrado Acadêmico, o Mestrado Profissional na área de Ensino exige, como pré-requisito para conclusão do curso, o desenvolvimento de uma pesquisa e um Produto Educacional (PE) correlato, no qual deve ser aplicado em sala de aula, prioritariamente no Ensino Médio Técnico-integrado, e/ou em outros espaços de ensino-aprendizagem formal/não formal.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente ao documento da Área de Ensino (número 46), afirma que o Produto Educacional é o “resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa” (CAPES, 2019, p. 16). Desse modo, os produtos educacionais devem ser elaborados de maneira que possam ser utilizados por professores/as e outros/as profissionais envolvidos/as com os processos educativos relacionados ao ensino-aprendizagem em espaços formativos formais e/ou não formais. Nessa perspectiva, o produto pode ser “uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros” (CAPES, 2019, p. 15).

Desta feita, os produtos educacionais na área de Ensino devem ser elaborados de maneira que possam ser utilizados por agentes educativos, aproveitando-se de todos os recursos didático-pedagógicos dispostos para a socialização metodológica de conteúdos curriculares e/ou extracurriculares. Assim, “atividades de extensão” é uma das dimensões tipológicas que também está categorizada e contemplada como produto educacional para o cumprimento do requisito para conclusão do Mestrado, atrelado à pesquisa.

Leite (2018) enfatiza que os Produtos Educacionais, para além de contemplar a eficiência de um método de ensinar um determinado conteúdo, devem também motivar o “desenvolvimento de atividades curriculares alternativas, tais como projetos interdisciplinares envolvendo toda a escola, problematização de questões ambientais, sociais, tais como questões de gênero etc.” (Leite, 2018, p. 332).

Dessa forma, faz-se necessário observar a contribuição do produto educacional desenvolvido nas mediações que envolvem a prática docente, notadamente relacionadas ao planejamento e ao ato de ensinar, e as sinapses da aprendizagem discente, articulação entre o saber acadêmico e os saberes populares, o que envolve sua articulação entre a teoria e a prática (*práxis*), e sua interseção social, dimensionado pelas mudanças potenciais possíveis.

Neste caso, o planejamento e a utilização de produções audiovisuais (fílmicas) como metodologia para os processos educativos em sala de aula (ensino-aprendizagem) pode proporcionar sinergias cognitivas significativas, auxiliando no desenvolvimento do pensamento reflexivo e da consciência crítica, cujo apelo discursivo, imagético e sensorial enredam proporções adaptativas oportunas para o público adolescente, e bastante atuais no que concerne às linguagens comunicacionais da cultura digital.

Por isso, na conjuntura da cultura digital da sociedade em rede (cognitiva, da informação, do conhecimento etc.), na contextura de perfis juvenis cada vez mais afeitos à vida no ciberespaço, o/a educador/a pode utilizar dos mais diversos recursos didáticos para facilitar “aprendizagens abertas” sobre conteúdos “vivos” e que necessitam de (re)significação, socializados como a utilização do cinema como ferramenta pedagógica, proposta a qual esta pesquisa abarca como ideal proeminente para o PE, por intermédio de uma ação extensionista.

Napolitano (2006) afirma que o/a docente não precisa ser profissional crítico de cinema especializado para “pedagogizar” e “didatizar” produções cinematográficas na escola, posto que “trabalhar com cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sistematizados numa mesma obra de arte” (Napolitano, 2006, p. 11).

Em verdade, o cinema, como toda obra de arte, possui uma ideia básica, a partir da qual o/a educador/a pode transportá-la para a sala de aula, correlacionando o assunto do filme/audiovisual com o tema de sua aula, matizando estratégias de ensino mais motivadoras, atinentes e condizentes com as características das gerações que, atualmente, estão nas salas de aula do ensino fundamental e médio, denominada de “Geração Z”.

Para tanto, o Regulamento Geral da Extensão, do Instituto Federal de Pernambuco, define *extensão* como “um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Instituições de Ensino Superior e outros setores da sociedade” (IFPE, 2021, p. 1). Ou seja, é compreendida como forma de enriquecer o processo pedagógico, e possibilitar meios para participação da comunidade no ambiente acadêmico, interagindo, quiçá intervindo, de forma direta na realidade local.

Por esta razão, o caráter de tal realidade, nas dimensões de suas próprias implicações, catalisou a tipologia do produto educacional desta pesquisa, caracterizado como “*Projeto de Extensão Cineclubista*”, intermediando saberes sobre cinema, relações étnico-raciais (negritude) e sexualidade (homossexualidade masculina).

Por isso, aclarar como se deu a estruturação do PE é uma etapa importante para a discussão metodológica, cujas especificidades veremos a seguir.

### **2.5.1 Estruturação do Produto Educacional: fases do planejamento**

Foi elaborado e submetido um projeto de extensão ao Instituto Federal de Pernambuco, Campus Ipojuca, obtendo a aprovação (vide anexo A) pela Divisão de Pesquisa e Extensão (DPEX) da instituição. Sendo assim, o projeto extensionista, intitulado “*Pedagogia das diferenças*”: o cineclube como difusão cultural e ação educativa no Ensino Médio Técnico-integrado”, cumpriu o objetivo de aproximar os/as discentes da arte cinematográfica, e proporcionar reflexões sobre os eixos de raça, gênero e sexualidade para a problematização crítico-reflexiva sobre a realidade contemporânea, de forma a contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs mais participativos/as e críticos/as.

Em correspondência a isso, a estruturação do PE como projeto de extensão cineclubista versou sobre os seguintes aspectos:

- a) construção/aprovação do projeto junto ao IFPE/Ipojuca;
- b) difusão cultural, voltada à divulgação da ação junto a técnicos-administrativos, docentes e discentes do Ensino Médio Técnico-integrado;
- c) ação educativa 1, correspondente à exibição fílmica em sessão pública, aberta à comunidade acadêmico-escolar, propagada pela difusão cultural;
- d) ação educativa 2, referente ao debate fomentado posteriormente à exibição fílmica, acerca do conteúdo da produção cinematográfica.

Desse modo, como forma de planejamento, elaboramos o roteiro a seguir:

#### **2.5.1.1 Planejamento e estruturação**

No tocante ao planejamento e estruturação, é imperativo iniciar a discussão com a formação de uma equipe multidisciplinar, garantindo uma abordagem abrangente do projeto. Além disso, a definição do espaço físico, a aquisição do equipamento necessário e a elaboração do cronograma devem ser cuidadosamente planejados, assim como a seleção do filme, de acordo com os objetivos pedagógicos. Conforme etapas a seguir:

- ✓ Formação de uma equipe responsável pelo cineclube, composta pelos pesquisadores, chefe da Divisão de Direitos Humanos e membros do Núcleo de Estudos de Gênero e

Diversidade (NEGED) e Núcleo sobre Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFPE;

- ✓ Definição do espaço físico para as sessões do cineclube;
- ✓ Organização do equipamento necessário: projetor, tela, sistema de som e assentos;
- ✓ Estabelecimento do cronograma com data e horário da sessão;
- ✓ Seleção do filme de acordo com os temas e objetivos pedagógicos do projeto.

#### 2.5.1.2 Divulgação e mobilização

No âmbito da divulgação e mobilização, é importante destacar a estratégia de comunicação. Isso inclui a elaboração de materiais de divulgação visual, como cartazes, bem como a promoção ativa nas páginas oficiais digitais disponíveis, tanto do campus quanto do projeto cineclubista.

- ✓ Elaboração de material de divulgação: cartazes e posts nas páginas oficiais da rede social (*Instagram*) do Campus Ipojuca e do Projeto Cineclubista;
- ✓ Divulgação da sessão do cineclube entre os/as estudantes e comunidade escolar, com ênfase na importância da representatividade e do diálogo;
- ✓ Incentivo à participação dos/as estudantes nas atividades.

#### 2.5.1.3 Seleção e análise fílmica

No que concerne à seleção e análise fílmica, deve-se enfatizar uma produção cinematográfica que converse com as temáticas propostas pelo projeto. Conforme etapas a seguir:

- ✓ Escolha do filme com a abordagem sobre homossexualidade, cujo protagonista seja um homem negro cisgênero;
- ✓ Análise do filme sob a perspectiva pedagógica, identificando conexões com os conteúdos curriculares e possíveis temas de discussão.

#### 2.5.1.4 Realização das sessões do cineclube

Para a realização das sessões do cineclube, deve-se definir um espaço físico adequado com os recursos tecnológicos mínimos para exibição. Assim como, a realização de discussões após a sessão para fomentar a reflexão crítica acerca da temática exibida.

- ✓ Apresentação do filme no espaço físico definido pela equipe proponente;
- ✓ Respeito ao cronograma estabelecido, garantindo efetivação da sessão cineclubista;
- ✓ Condução de debates e discussões após a exibição do filme, com a participação dos/as estudantes e professores/as, fomentando a reflexão crítica e a troca de ideias.

#### 2.5.1.5 Avaliação e acompanhamento

No contexto da avaliação e acompanhamento, ressalta-se a importância de aplicação de formulários de avaliação durante a ação para compreensão e análise dos resultados alcançados. Conforme destacado a seguir:

- ✓ *Feedback* dos/as participantes sobre a experiência e os aprendizados adquiridos, a partir de formulário de avaliação, aplicado durante a ação;
- ✓ Análise dos resultados alcançados, como engajamento dos/as alunos/as, desenvolvimento de habilidades e competências e impacto na vida escolar;

#### 2.5.1.6 Expansão e continuidade

A etapa de expansão e continuidade o foco deve ser na incorporação do cineclube como parte integral do currículo escolar e das atividades extracurriculares, bem como no incentivo à criação de cineclubes estudantis para promover a autonomia e liderança dos discentes na gestão e organização das sessões.

- ✓ Incorporação do cineclube como parte integrante do currículo escolar e das atividades extracurriculares;
- ✓ Fomento à criação de cineclubes estudantis, incentivando a autonomia e a liderança dos/as discentes na gestão e organização das sessões.

Em vista disso, pensando nas etapas do projeto de extensão cineclubista, com o objetivo de utilizar o cinema como ferramenta educacional didático-pedagógica, promovendo a difusão cultural e a ação educativa sobre conteúdos fílmicos no ensino médio, com foco na diversidade sexual e de gênero, especificamente, a homossexualidade masculina negra, abordando questões sobre identidade, racismo, preconceito e representatividade etc., fomentamos a seguinte estruturação procedimental:

- a) realizar uma sessão cineclubista, utilizando um dos filmes selecionado como amostra da pesquisa;
- b) promover debate/roda de diálogo após a exibição;
- c) sortear livros sobre o tema em destaque;
- d) motivar a leitura de textos sobre cinema e as temáticas abordadas pela produção cinematográfica exibida;
- e) articular a participação de componentes curriculares do Ensino Médio Técnico-integrado, para que possam trabalhar em sala de aula as temáticas dos filmes como temas transversais no contexto do ensino;
- f) formar parceria com instâncias institucionais, a exemplo do Divisão de Direitos Humanos (DDH), com o Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED) e com o Núcleo sobre Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) etc.
- g) buscar parcerias sociais externas ao IFPE, a exemplo de escolas, de empresas, do movimento negro de Pernambuco, de entidades governamentais, civis e do terceiro setor que lidam com a causa LGBTQUAPN+ etc.

Nesta primeira versão/aplicação da ideiação, por se tratar de um projeto extensionista cadastrado como fluxo contínuo na Divisão de Pesquisa e Extensão (DPEX) do IFPE, Campus Ipojuca, para fins de validação do produto educacional, não foi necessário ser submetido ao edital anual do Programa Institucional para Concessão de Bolsas de Extensão (Pibex/IFPE), e todas as etapas de planejamento e execução ficaram sob a responsabilidade dos proponentes, sem a necessidade de estudantes bolsistas/voluntários.

Diante do exposto, ressaltamos que, nas pesquisas que envolvem seres humanos, devemos seguir as normas e princípios éticos determinados, assegurando a segurança e bem-estar do/a participante e do pesquisador. Nesse sentido, esta pesquisa foi submetida e analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal da Paraíba (CEP-IFPB), o que concedeu parecer favorável (Anexo B) para seu desenvolvimento.

Para a autorização da aplicação do Produto Educacional no IFPE, Campus Ipojuca, foi assinado pela Diretora Geral IFPE - Campus Ipojuca, uma Carta de Anuência (Anexo C), com a primeira versão do título da pesquisa, objetivando que a pesquisa atenda às exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Isso posto, a prototipação do produto educacional efetivou-se a partir do planejamento anteriormente descrito, e as especificidades da aplicação estão registradas no último capítulo da dissertação.

Ao fim e ao cabo desta discussão até aqui alçada, da contextualização do tema, passando pelo percurso metodológico até o planejamento do PE, arvoramo-nos no afã de trazer contribuições profícuas à educação e ao ensino, desbravando, para isso, os aportes teóricos oportunos para subsidiar a pesquisa, cuja discussão veremos nos próximos capítulos.

### 3 “EM CENA” – “GERAÇÃO Z” E PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS: NEGRITUDE, MASCULINIDADE E IDENTIDADE SEXUAL GAY

Esta seção do texto inaugura a reflexão conceitual-teórica que subsidia a pesquisa, cujo diálogo foi promovido com autorias colaborativas, pertinentes e reconhecidamente renomadas nos estudos gênero, nos estudos geracionais, nos estudos étnico-raciais, na arte e na tecnologia cinematográfica, bem como nos fundamentos da Educação e do Ensino.

Nesses termos, a discussão inicia-se a partir do entendimento sobre a Geração Z, justamente para mapearmos a compreensão sobre os “nativos digitais” – a juventude que povoa as salas de aula do ensino médio, na atualidade, cujos sujeitos são contemporâneos à fase de ascensão civilizatória da cultura digital.

#### 3.1 SURGEM OS NATIVOS DIGITAIS: A “GERAÇÃO Z” COMO A ERA *TOUCH SCREEN*

Os grupos geracionais são definidos a partir do comportamento das pessoas que nasceram em um mesmo período, ou seja, as classificações se dão perante o resultado de uma série de análises comportamentais de um determinado grupo social. Não há um consenso quanto à exatidão das datas que demarcam o período de cada geração, entretanto, atualmente se tem definido cinco grupos geracionais: *Baby Boomers*, X, Y ou *Millenials*, Z e *Alpha*. Para melhor contextualizar, faremos uma breve explanação dos períodos e características das gerações existentes.

A Geração *Baby Boomer* surgiu logo após o fim da Segunda Guerra Mundial. Corresponde aos indivíduos nascidos entre os anos de 1946 e 1964 (Tapscott, 2010). O termo em inglês “*baby boomer*”, em tradução livre, significa “explosão de bebês” e foi atribuído por conta da explosão de natalidade ocorrida nos Estados Unidos no pós-Segunda Guerra Mundial, ocasião em que os soldados voltaram para suas casas e conceberam filhos em uma mesma época.

Quando jovens, essa geração valorizava muito o trabalho, preocupando-se em construir seu patrimônio e ter uma carreira profissional estável, muitas vezes, permanecendo no mesmo emprego até a aposentadoria. Pelo fato de não haver tanta variedade de profissões comparado aos dias de hoje e pouca concorrência, o tempo de experiência era mais valorizado do que a criatividade e inovação. Eram conhecidos pelo comportamento “*workaholic*”, termo

designado a quem é considerado viciado em trabalho. Também, foi essa geração que protagonizou a era “paz e amor”, pois tinham aversão aos conflitos armados. Criaram uma forte mudança social incluindo o movimento hippie, o feminismo e os direitos civis. Apostavam na música, nas artes e todas as outras formas de cultura como instrumentos para evolução humana em vez da truculência das guerras.

Nascidos entre os anos de 1965 e final dos anos 70, filhos provenientes da geração *Baby Boomers*, a Geração X é considerada o grupo mais bem instruído da história, pois se depararam com uma realidade econômica bastante pessimista, uma das mais altas taxas de desemprego e baixos salários (Tapscott, 2010). No âmbito profissional, com perfil conservador, os indivíduos dessa geração se caracterizavam por não apostar na ousadia, pela cautela na tomada de decisão onde envolvia algum risco iminente, por prezar pela ascensão de cargos na empresa e se sentirem mais seguros ao permanecer na mesma instituição pelo maior tempo possível. No contexto social brasileiro, vivenciaram acontecimentos como o movimento político de cunho popular “Diretas Já” e o fim da ditadura militar no país.

Também conhecida como *Millenials*, a Geração Y, abrange os nascidos aproximadamente entre os anos de 1980 e 1994 e é considerada a mais diferenciada das gerações anteriores, pois já surge no contexto da chamada era da informação, presenciando considerados avanços tecnológicos e diversas quebras de paradigma do mercado de trabalho, evidenciando oportunidades nas quais outras gerações não puderam usufruir, com isso, o que lhes proporcionou autoconfiança e a busca pelo sucesso financeiro e independência pessoal.

A era da informação trouxe mudanças para a sociedade como um todo, alterando o modo de pensar e agir diante da inserção dos avanços tecnológicos. Com isso, a geração Y se destaca ao apresentar capacidade de executar várias atividades ao mesmo tempo, como navegar na internet, ouvir música, redigir um e-mail etc., sem que, aparentemente, prejudique seus afazeres profissionais. Gostam de trabalhar em equipe, embora não se adaptem bem à hierarquia rígida, possuem um desejo constante por novas experiências, o que reflete no anseio por uma ascensão profissional rápida e contínua. Outro ponto importante das características dos *Millenials*, que foi intensificado na geração Z, é a conscientização em relação à proteção ao meio ambiente e as causas sociais.

A Geração Z, nascida entre meados dos anos de 1990 e 2010, também conhecida como “nativos digitais”, foi a primeira que nasceu em um ambiente completamente digital. Diferentemente das suas antecessoras, não precisou se dispor a curso de informática básica para saber manipular os dispositivos tecnológicos disponíveis, são autodidatas tecnológicas. Isso ocorre devido ao fato de terem nascido no momento de maior expansão tecnológica

proporcionada pela popularização da internet, proporcionando-os uma íntima relação com a tecnologia e com o meio digital. Na juventude da era digital a assimilação da tecnologia é instantânea, o conhecimento de ferramentas que auxiliam o processo comunicativo e o próprio consumo de bens culturais online são padrões típicos (Sousa; Gobbi, 2014). São jovens muito proativos, que sentem a necessidade de participar ativamente dos processos produtivos, mais dinâmicos, críticos e criativos.

A geração Z não consegue distinguir o mundo sem a internet, pois nasceu imersa nela. Seu comportamento de integrar dispositivos e informações com agilidade, o chamado “zapear”, permite que consigam olhar a televisão, o computador e o celular ao mesmo tempo sem perder a interação entre eles. O comportamento dos indivíduos dessa geração é influenciado diretamente com o uso cotidiano desses recursos tecnológicos disponíveis. A variedade de mídias, a velocidade no tráfego de informações e a potencial interatividades dos ambientes virtuais, agregam polivalência, agilidade e curiosidade a esses jovens. Sua conectividade inclui o interesse em desenvolver a autonomia pessoal e em alcançar pessoas e informações sem barreiras físicas e temporais.

Outra característica proeminente desse grupo é o estudo como prioridade. Almejam ingressar em cursos universitários, fazer intercâmbios no exterior, são adeptos ao *home office* (trabalhar em casa) e têm aptidão ao empreendedorismo. Priorizam a qualidade de vida e as intervenções para melhorar o mundo, colocando o ganho financeiro em segundo plano. Ao contrário dos *boomers*, não intentam um trabalho longo, mas a realização profissional imediata e a sua participação nas transformações sociais por meio do seu trabalho e estilo de vida.

Embora os jovens dessa geração mantêm um comportamento por vezes individualista ou até mesmo antissocial, devido ao fato de priorizarem as interações virtuais às sociais, isto é, mantêm uma comunicação efetiva com pessoas de vários lugares através do celular, mas não estabelece uma interação mais profunda com seus familiares ou vizinhos cotidianamente. Esse “individualismo” é vivenciado na desconstrução de rótulos e na experimentação, a individualidade é valorizada em si e nos outros. Não se permitem ser definidos por classe, idade ou gênero. São empáticos às diferenças, agregadores e não toleram radicalismos.

Interessados na diversidade, participam de vários grupos ao mesmo tempo, buscam pontos de conexão em correntes de pensamento e comportamento diferentes, são inclusivos. Utilizam as redes como campos de conciliação e, também, de construção. É a geração da “*selfie* de cara limpa” e do “está tudo bem não estar bem”, prezam pela

transparência e autenticidade, expondo suas qualidades e fragilidades. Não consomem o que é comunicado de maneira artificial, o produto ou marca precisam ser assertivos na sua intenção de consumo, sobretudo no seu propósito. Ser *outdoor* de marcas, não é confortável para a geração Z. É uma geração que busca na publicidade, nos produtos de consumo, o propósito social. Quebram paradigmas e não aceitam estereótipos.

Por sua característica hipercognitiva, isto é, conseguem vivenciar várias realidades ao mesmo tempo, especialmente as digitais, assimilam uma vasta e complexa gama de informações. São práticos, responsáveis, autodidatas, realistas e com excelente raciocínio lógico. Em vista disso, com o auxílio da tecnologia para facilitar o planejamento e controle de suas atividades, se sobressaem frente às gerações anteriores no que diz respeito à capacidade de resolução de problemas imprevistos de maneira simplificada.

Em suma, a Geração *Alpha* surge a partir de 2010, em tempo de grandes transformações, em que as tecnologias estão muito mais avançadas e a quantidade de informações a que se tem acesso é gigantesca. Os sujeitos dessa geração podem apresentar características como: espontaneidade, curiosidade, atenção a tudo que está a sua volta, autonomia, fácil adaptação, versatilidade, constante questionamento, hiperconectividade, independência, individualidade e egocentrismo.

Cientistas de todas as disciplinas usam o alfabeto grego como uma sequência de rotulagem e, como sociólogos ao nomear a próxima geração, também seguimos essa nomenclatura [...] os nascidos em todo o mundo entre 2010-2024, rotulamos de Geração Alpha (McCrinkle, 2014, p. 220 e 222).

Os indivíduos pertencentes à geração Alpha são caracterizados por sua familiaridade intrínseca com a tecnologia, encontrando-se em uma condição de dependência cotidiana desses recursos. Diariamente, são submetidos a um volume incessante de informações, prontamente acessíveis com um simples clique. Imersos em um contexto digital e fluido, em que a conectividade está disponível em qualquer hora e lugar, enfrentam desafios no discernimento entre os domínios do *online* e *offline*.

Desde a infância precoce, as crianças dessa geração são expostas a telas de dispositivos eletrônicos, convivendo de forma cotidiana com computadores, smartphones e tablets. Essas experiências resultam em uma superestimulação sensorial, frequentemente submetendo-as a jogos eletrônicos, animações visuais, cores vibrantes e estímulos sonoros constantes. É uma geração caracterizada pelo imediatismo, senso de urgência, contudo, pode manifestar desafios na maneira como lida com a frustração e a autoridade.

Nesse contexto, os nativos digitais, devido ao seu ambiente de nascimento e crescimento, demonstram afinidades com a tecnologia e, frequentemente, encontram satisfação na sua utilização. Essa interação tecnológica ocorre de maneira intuitiva, espontânea e prazerosa, permitindo que os/as estudantes aprendam enquanto se envolvem com os conteúdos, como vídeos, músicas ou jogos. Portanto, uma solução viável reside na promoção de um equilíbrio entre o uso da tecnologia e abordagens pedagógicas eficazes no contexto educacional.

### 3.2 A “GERAÇÃO Z” E OS DESAFIOS DA ESCOLA NO ENSINO MÉDIO

O ensino médio corresponde à última etapa de formação da educação básica, última antes do ingresso na educação superior ou no mundo do trabalho (Ramos, 2012), cujo objetivo é de proporcionar uma formação ampla aos estudantes, sem focar, unicamente, em prepará-los para suprir as demandas do mercado de trabalho.

O Ensino Médio vai além da preparação para o mundo do trabalho e das interações que os envolvem, uma vez que, para alcançar uma sociedade igualitária, é essencial o crescimento intelectual, ético e humanístico do indivíduo. Além disso, é importante uma educação que permita ao ser humano compreender e respeitar as múltiplas manifestações do outro, reconhecendo-o como um elemento fundamental de sua própria existência.

As políticas atuais voltadas para a melhoria do Ensino Médio têm se pautado em uma concepção de educação que se traduz pelo desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano: éticas, estéticas, históricas, culturais, corporais, entre outras, compreendendo os sujeitos na sua totalidade. Por sua vez, o artigo 13 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (Resolução 9 CNE/CEB nº 2, de 30/01/2012) afirma que as propostas curriculares devem contemplar: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, entendidos como dimensões da vida em sociedade e como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador; a sustentabilidade socioambiental como meta universal (BRASIL, 2017, s/p).

É importante ressaltar que, o Ensino Médio-integrado deve ir além das discussões focadas apenas na preparação para o mundo do trabalho, uma vez que é crucial estar empenhado na formação ampla, omnilateral/integral (Ciavatta, 2014; Ramos, 2012) do indivíduo, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a

prática social. Essa abordagem deve levar o/a aluno/a a entender as estruturas socioculturais e as dinâmicas de poder presentes na sociedade.

A educação não deve ser um mecanismo de opressão e divisão, e sim um meio de humanizar o indivíduo, promover a liberdade e orientá-lo no entendimento das relações sociais e de trabalho, possibilitando sua emancipação.

Em vista disso, o fenômeno da era digital tem um impacto direto no ambiente escolar, especialmente considerando que os alunos estão continuamente engajados com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

As TDICs devem ser compreendidas enquanto ferramentas que potencializam a aprendizagem, na medida em que são incluídos games, portfólios online, programas virtuais e aplicativos de dispositivos móveis, por conseguirem atrair a atenção e assim alcançar os estudantes nativos digitais (Campeiz *et. al*, 2017, p. 2).

Nesse contexto, o papel da escola é primordial. Faz-se necessário uma abordagem pedagógica em que os/as estudantes possam desenvolver habilidades sociais e emocionais, promover atividades que estimulem a interação e a colaboração entre os/as alunos/as, tanto presencialmente quanto virtualmente, incentivar a educação para a inovação e o pensamento crítico (Campeiz *et. al*, 2017).

Destarte, é importante levar em consideração também que um dos desafios enfrentados pela escola é acompanhar o conhecimento que os/as alunos/as constroem fora do ambiente escolar. Uma maneira de incentivar e atrair novos/as estudantes é se conectar às suas vivências e experiências diárias. Ocorre que, às vezes, o conhecimento transmitido e desenvolvido na escola não faz sentido para esses indivíduos. No entanto, o envolvimento com mídias, celulares, internet e redes sociais se torna mais atraente e proporciona uma maior identificação.

Campeiz *et. al* (2017) ainda ressalta que, as demandas por inovação e aplicação de tecnologias são aspectos aos quais as instituições educacionais devem estar atentas, a fim de atender as demandas de aprendizado e desenvolvimento dos/as discentes.

Dessa forma, é salutar um ensino que seja focado em habilidades que permitam aos alunos/as se adaptarem às mudanças e aos desafios futuros, fazendo uso de tecnologias educacionais e abordagens pedagógicas inovadoras, em um processo em que, educador/a e educando/a, trabalhem juntos na construção de um conhecimento emancipador.

Ramos (2007) afirma que, é necessário que o ensino médio estabeleça sua identidade como a etapa final da educação básica por meio de um projeto que, embora

unificado em seus princípios e objetivos, ofereça oportunidades de formação que atendam às diversas necessidades socioculturais e econômicas dos indivíduos que o compõem, ou seja, adolescentes, jovens e adultos. É importante reconhecê-los não apenas como potenciais cidadãos e trabalhadores em um futuro incerto, mas como detentores de direitos quando estão cursando o ensino médio.

[...] isso implica garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia. A ampliação de suas finalidades – entre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos – é uma utopia a ser construída coletivamente (Ramos, 2007, p. 6).

Desse modo, é necessário considerar o trabalho como um princípio educativo no ensino médio, antes de vê-lo apenas como uma atividade produtiva voltada para assegurar a subsistência no contexto do sistema capitalista. Além disso, um projeto cuja abordagem teria como seu propósito fundamental promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos, capacitando-os a compreender o mundo e a elaborar seus próprios planos de vida por meio de interações sociais que buscam lidar com as contradições inerentes ao sistema capitalista, objetivando alcançar a emancipação humana por meio da transformação social.

Nesse sentido, abordaremos no tópico a seguir, os aspectos da formação integral e omnilateral para a promoção de uma educação dialógica e emancipatória.

### **3.2.1 Ideário formativo no Ensino Médio Técnico-integrado**

A formação integral é um conceito pedagógico que busca oferecer uma educação abrangente e holística, considerando as múltiplas dimensões do ser humano, a fim de promover seu desenvolvimento pleno. A formação integral parte do pressuposto de que a educação não deve ser reduzida à simples transmissão de conhecimentos técnicos ou científicos, mas deve envolver todas as facetas da vida humana, incluindo as dimensões social, econômica, política, cultural, intelectual e emocional (Ciavatta, 2014; Manacorda, 2007; Ramos, 2005, 2012; Teixeira, 2007).

Para Freire (2018), o processo educativo dos indivíduos deve ser centrado no desenvolvimento da autonomia, criticidade e responsabilidade social. Desse modo, a formação integral deve possibilitar que os/as estudantes se tornem sujeitos ativos na

construção de seu conhecimento, questionando e refletindo sobre sua realidade e participando de forma crítica e consciente na sociedade.

Ainda nessa perspectiva, Teixeira (2007) corrobora com a importância de uma educação que considere todas as dimensões do ser humano, enfatizando que a formação integral deve contemplar aspectos como: criatividade, cooperação e comunicação.

Nesse contexto, o autor defende a necessidade de superar a fragmentação do currículo escolar e de oferecer oportunidades educacionais que promovam a interação e a integração entre diferentes áreas do conhecimento. "A escola deve se adaptar às necessidades e aos interesses dos estudantes, proporcionando uma educação que lhes permita desenvolver plenamente suas capacidades" (Teixeira, 2007, p. 27).

Manacorda (2007), aborda que tanto a formação integral quanto a formação omnilateral estão fortemente enraizadas na filosofia marxista, enfatizando a educação como um meio de superação da alienação e das desigualdades sociais. Nessa ótica, a educação integral contribui para a construção de uma personalidade multifacetada, capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e de atuar na transformação da realidade social.

Em vista disso, a formação omnilateral caracteriza-se pela ideia de uma educação de formação ampla e geral para o indivíduo, oposta a formação unilateral que representa o trabalho alienado, a divisão social do trabalho (Manacorda, 2007; Ramos, 2005). Na perspectiva omnilateral a educação deve ser universal e acessível a todos, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural, proporcionando um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento de talentos e habilidades únicas de cada indivíduo. Nesse sentido, a omnilateralidade seria "um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação" (Manacorda, 2007, p. 87).

A educação deve ser um processo dialógico e emancipador, no qual educadores/as e educandos/as trabalham juntos na construção do conhecimento, questionando e transformando a sociedade. Dessa forma, a formação omnilateral propõe uma abordagem pedagógica que rompe com a visão hierárquica e autoritária da educação, buscando uma relação horizontal e colaborativa entre os envolvidos no processo educativo.

Para implementar essa visão de educação, Manacorda (2007) sugere a necessidade de uma transformação radical no sistema educacional, rompendo com os paradigmas dominantes e construindo novas práticas pedagógicas. Isso envolve, entre outras coisas, o estabelecimento de uma relação dialógica entre educadores e educandos, a integração entre teoria e prática, e a

busca por uma formação que considere os aspectos históricos, sociais e culturais que moldam a realidade dos indivíduos.

Assim, tanto a formação integral quanto a omnilateral representam um projeto educacional ambicioso e transformador, que busca superar as limitações do sistema educacional tradicional e oferecer uma educação holística e emancipadora, centrada no desenvolvimento pleno do ser humano.

### **3.2.2 A “Geração Z” no Ensino Médio**

A Geração Z cresceu em um mundo altamente tecnológico e globalizado, em que a assimilação tecnológica ocorre de forma praticamente automática. Contudo, diante dessa enxurrada de informações e artefatos tecnológicos, esses jovens enfrentam diversos desafios no ensino médio, tanto acadêmicos quanto sociais, e é fundamental a percepção das escolas no que tange a sua adaptação para atender às necessidades específicas desses/as estudantes. A seguir, apontaremos alguns dos principais desafios enfrentados por esses sujeitos e o papel das escolas nesse contexto.

Para Turner (2015), um dos desafios da Geração Z é a necessidade de desenvolver habilidades sociais e emocionais em um ambiente digitalizado. Com a prevalência das redes sociais e a comunicação virtual, esses jovens enfrentam obstáculos no desenvolvimento de habilidades interpessoais, como empatia e colaboração, cruciais para a vida adulta.

Outra questão muito presente no mundo contemporâneo é a exposição excessiva à informação, o que pode levar a problemas de atenção e dificuldades em distinguir informações relevantes de irrelevantes. Dessa forma, é fundamental saber filtrar as informações e desenvolver habilidades críticas para analisá-las.

Por viverem em um mundo em constante transformação, em que a adaptação às novas tecnologias e às mudanças sociais é crucial, a adaptação às mudanças constantes também se torna um desafio para os indivíduos dessa geração (Turner, 2015). Isso implica que as escolas devem fornecer aos estudantes ferramentas para lidar com um ambiente incerto e em rápida evolução.

A adolescência é uma fase do crescimento humano caracterizada por mudanças significativas. Conforme preconiza Campeiz *et. al* (2017), os jovens são agentes ativos, aptos a possuir e assimilar valores na sociedade atual. Essas particularidades, frequentemente,

tornam complexa a elaboração de abordagens que promovam, nesse período singular da vida, o protagonismo, a independência e o autocuidado, bem como o cuidado com os demais.

Contudo, alguns jovens dessa geração apresentam, ocasionalmente, um comportamento individualista ou até mesmo antissocial, em virtude de darem preferência às interações virtuais em detrimento das sociais. Ou seja, estabelecem comunicação efetiva com pessoas de diversas localidades por meio de *smartphones*, mas não se envolvem profundamente com familiares ou vizinhos no dia a dia. Esse "individualismo" é vivido na desconstrução de estereótipos e na experimentação, onde a individualidade é valorizada tanto em si mesmo quanto nos outros.

Nesse cenário, costuma-se atrelar à fase adolescente que, todo/a jovem atravessará uma etapa problemática, arraigada de rebeldia e controvérsias. Paralelo a isso, há também uma pressão para que decida o que será de seu futuro, na perspectiva de que esse é o momento crucial para essa decisão. Essas cobranças empregam tensões que fomentam a criação de uma imagem da juventude vista como uma fase muito difícil, com momentos de crise, tomada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade.

Nesse sentido, Dayrell (2003) nos chama a atenção para colocar em questão essas imagens, tendo em vista que, quando esses modelos socialmente construídos são consolidados, corre-se o risco de analisar os/as jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de "ser jovem". Desse modo, é importante estar aberto para compreender os modos pelos quais os/as jovens constroem suas experiências.

Na contramão das perspectivas que imprimem na juventude uma imagem problemática, de indivíduo rebelde ou sem responsabilidades consolidadas, os/as jovens da contemporaneidade têm se mostrado cada vez mais ávidos aos debates políticos e buscando atuar ativa e efetivamente nesse processo de transformação social.

Em vista disso, Prates (2014, p. 8) elucida que "a crescente ação dos grupos juvenis vem criando espaços de interlocução com o poder público, as ONGs e a sociedade civil, possibilitando surgir políticas multisetoriais e diversificadas que não se restringem à preocupação com segurança e educação", com isso, permite a mudança do que considera ser uma concepção negativa de juventude para a noção de cidadania.

Diante desse contexto, um programa social chamado "Programa Jovens Urbanos" reflete bem as características dessa juventude a partir das ações sociais desenvolvidas. O referido projeto, criado em 2004, é uma iniciativa da Fundação Itaú Social e objetiva promover, na perspectiva da educação integral, a ampliação do repertório sociocultural de

jovens que vivem em territórios urbanos vulneráveis. Desse modo, desenvolve, implementa e dissemina tecnologias de trabalho com juventude por meio de processos de formação de profissionais que atuam com o público jovem. Até o momento, abrange os estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

Os jovens Felipe de Oliveira (radialista) e Thamires Cabral (fotógrafa) relatam suas experiências no vídeo documental intitulado “Jovens Urbanos – depoimentos”, promovido pelo programa supracitado. Felipe iniciou no programa em 2010 na cidade de São Paulo e tinha como principal perspectiva a oportunidade de trabalho. No processo de formação, pôde vivenciar a pluralidade de movimentos e expressões que a cidade proporciona à população.

A partir disso, Felipe se encontrou na área da comunicação social e ao final da formação criou um projeto de rádio dentro da escola, chamado “Rádio Onda Jovem”, patrocinado pela prefeitura de São Paulo por dois anos consecutivos, e auxiliou na inserção da comunidade ao mundo da *web*. Felipe percebeu a relevância do projeto para a comunidade e continuou com sua execução.

Por conta disso, foi convidado para atuar como Assessor do Programa Jovens Urbanos nesse projeto. Conforme explicita Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1068), “o jovem, a princípio, torna-se capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento por excelência do exercício de sua inserção social”.

Com isso, ele enxerga nesta oportunidade, a possibilidade de formar novos agentes sociais. Passar para os/as jovens que participam todo o conhecimento adquirido, para que no futuro, eles também possam se tornar formadores e fomentar essas ações sociais, ou seja, visa o fomento da continuidade da participação colaborativa e devolutiva à comunidade, mantendo uma rede de formação cíclica.

No caso de Thamires, apaixonada pela fotografia, sempre soube que queria ser fotógrafa, mas descreditava da possibilidade dessa formação devido à escassez de oportunidades. Entretanto, com o acesso ao programa, pôde realizar a formação que sempre desejou. Leão, Dayrell e Reis (2011) corroboram que, nessa fase da juventude são necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem ao jovem experimentar e desenvolver suas potencialidades, fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto adulto e cidadão.

Thamires relata que o programa foi fundamental para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, pois mesmo sabendo que tinha potencial, não acreditava que esse sonho seria possível. Contudo, a partir dessa formação, novos horizontes se abriram para

consolidação de sua profissão, proporcionando uma oportunidade de renda. Possibilitando a sua profissionalização e potencialidade de transformação social a partir da fotografia. Desenvolveu projetos de fotografia voltados para família, fotografando gestantes e recém-nascidos, bem como trabalhos autorais.

É perceptível a importância de projetos sociais que oportunizam jovens a adquirirem uma formação e inserção no mundo do trabalho. Oportunidades que fogem do foco principal no capital e preconizam a transformação social. Considerando que os/as jovens dessa geração detêm de uma maior sensibilidade às causas sociais e o respeito às minorias, observa-se a potencialidade desses sujeitos, uma geração que, apesar da sedução do consumo, busca pela sua realização profissional e como podem contribuir para sociedade.

Nesse contexto, é salutar mencionar a relevância dos espaços educacionais em envolver os/as estudantes no processo educativo/formativo, rompendo a imagem que por vezes o/a discente tem da escola como uma “obrigação necessária”. É construtivo manter essa relação de proximidade e acolhimento, fomentando a consciência de que o sujeito faz parte daquele contexto e sua participação é relevante.

É fundamental o empoderamento dos/as jovens nas comunidades para que possam explicitar suas próprias narrativas, relatar seus locais a partir de suas reais vivências. No processo de descobertas enquanto sujeito social, permeado de emoções e conflitos, o/a jovem esbarra em indagações como “Quem sou eu?”, “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?”, são questionamentos substanciais que dimensionam o seu processo de amadurecimento na elaboração do seu projeto de vida.

Contudo, para que isso tome forma, o/a jovem “demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades, mas também informações sobre o contexto social onde se insere” (Leão; Dayrell; Reis, 2011, p. 1069). Dessa forma, é fundamental que a escola se posicione diante dessa vivência, conhecer e refletir sobre a realidade dos/as discentes na sua dimensão de jovens.

Em face do exposto, lança-se a expectativa de que os/as jovens da contemporaneidade (Geração Z) e das gerações vindouras, cada vez mais se engajarão aos debates sociais e políticos, atuando ativa e efetivamente nos processos de transformação social. Por isso, cabe a escola, a equipe de gestão pedagógica, aos educadores/as, fomentar cenários em que os espaços dialógicos, de acesso à informação e de (re)construção do conhecimento, possam transcender os muros físicos da escola e oportunizar aos jovens o desenvolvimento de suas habilidades pautadas na empatia, trabalho em equipe, no

reconhecimento da diversidade e das diferenças, e nas suas pluralidades enquanto sujeitos sociais.

### 3.3 “GERAÇÃO Z” E “SÉTIMA ARTE”: MAPEANDO PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS A PARTIR DE NARRATIVAS MASCULINAS, NEGRAS E HOMOSSEXUAIS.

Nessa seção apresentaremos o mapeamento dos filmes que enredam personagens masculinos negros e *gay*, como protagonistas dessas películas cinematográficas. Nos tópicos a seguir, serão apresentados os desdobramentos para realização do mapeamento através de critérios de busca e seleção das produções.

#### 3.3.1 Critérios de busca de produções cinematográficas no cenário da “Geração Z

Utilizamos o *Internet Movie Database* – IMDb como principal fonte de dados oficial. O IMDb, pertencente à *Amazon*, atualmente é uma das maiores bases de dados online do mundo, que reúne informações sobre cinema, TV, música e *games*. A plataforma existe desde 1989, e concentra as principais informações que envolvem a indústria do entretenimento. Além dessa fonte primária, também realizamos buscas em *sites* voltados à história e crítica cinematográfica, como *Filmow* e *Letterboxd*.

Na plataforma do IMDb, para utilização do método de busca avançado, faz-se necessária a utilização de terminologia em inglês, pois, ao utilizar os termos em português, observamos que a recuperação das informações repercutia “enviesada”, isto é, incompleta, comparado ao resultado com emprego dos descritores em inglês. Dessa forma, para o processo de busca nessa plataforma, utilizamos os descritores: “*gay*” (*gay*), “*black*” (*negro*), “*man*” (*homem*), *gay protagonist* (*protagonista gay*).

Para execução do mapeamento, iniciamos com uma pesquisa mais ampla, para recuperar o número máximo de filmes com personagens *gays*: protagonistas ou coadjuvantes. Para isso, utilizamos o campo “busca avançada”, com os termos “*gay*” (*gay*) e “*man*” (*homem*), na categoria “*feature film*” (*filme em longa-metragem*), para relacionar os filmes que apresentam personagens homens *gays*. Desse modo, foram recuperados 268 títulos (produções) que possuem homens *gays* no elenco de personagens, dentre os quais se destacam os gêneros: drama, comédia, romance e documentário.

Isso posto, para afunilar e alcançar o escopo preterido pela pesquisa, além dos termos “*gay*” (*gay*) e “*man*” (homem), acrescentamos os demais descritores da pesquisa: “*black*” (negro) e *gay protagonist* (protagonista gay). Após o acréscimo do descritor “*black*” (negro), para filtrar as produções que apresentam homens negros *gays* como personagens da película, a relação dos filmes reduziu para 48 títulos. Em seguida, ao aplicar o descritor “*gay protagonist*” (protagonista gay), dos 48 filmes, apenas 21 produções possuem personagens homens negros *gays* como protagonistas.

Entretanto, ao navegar pela plataforma, verificamos que algumas produções cinematográficas que possuem personagens negros *gays* em seu elenco não estavam sendo recuperados nessa busca. Para melhor exemplificar a navegação na plataforma, ao clicar em um filme através do *link* disposto, abre-se uma página contendo as informações relacionadas à película: sinopse, direção, país de origem, data de lançamento, elenco, orçamento, dentre outros dados técnicos. Nesse rol de informações, é listada uma série de palavras-chave atribuídas à produção.

Nesse aspecto, constatamos que alguns filmes com personagem masculino negro e *gay* estavam relacionados ao descritor “*gay african american*”. Diante disso, selecionamos esse descritor e, com isso, obtivemos o acréscimo de 9 títulos. Assim, na plataforma IMDb, no total, foram recuperadas 30 produções, cujos protagonistas são homens negros *gays*.

Nas plataformas alternativas ou não comerciais, como a *Letterboxd* e *Filmow*, encontramos algumas listas de filmes com temáticas LGBTQAPN+. Na plataforma “*Filmow*” encontramos duas listas relacionadas a produções cinematográficas com personagens *gays* negros, intituladas: “*Gay negro em narrativas*”, com 16 produções, e “*Temática LGBT com Negros*”, com 56 filmes. Já na *Letterboxd*, foi recuperada uma lista de filmes do Século XXI, com experiências negras *Queer*, de cineastas negros (diretores e/ou roteiristas), intitulada “*Queer, Black, 21st Century: a pride 2020 list*”, com 32 filmes. Após esmiuçar as listas, identificamos apenas 9 produções que narram histórias nas quais se destaca o personagem masculino negro e *gay*. Esses filmes se repetem nas listas de ambas as plataformas.

A ilustração a seguir, apresenta as produções cinematográficas, elencadas por ordem cronológica crescente, mapeadas nas plataformas supra.

**Quadro 4:** Mapeamento das produções cinematográficas entre 1995 e 2022.

<b>FILMES PRODUZIDOS EM FORMATO DE LONGA-METRAGEM</b>					
<b>Título</b>	<b>Gênero</b>	<b>Direção</b>	<b>Ano</b>	<b>País</b>	<b>Classificação indicativa<sup>7</sup></b>
<i>Vintage - Families of Value</i>	Documentário	Thomas Allen Harris	1995	EUA	Não Classificado
<i>Gay Cuba</i>	Documentário	Sonja De Vries	1996	EUA/ Cuba	Não Classificado
<i>Destino (Dakan)</i>	Drama	Mohamed Camara	1997	Guiné Equatorial	16 anos
<i>Dancing on Pearls</i>	Documentário	K. Brent Hill	1998	EUA	Não Classificado
<i>Our House: A Very Real Documentary About Kids of Gay &amp; Lesbian Parents</i>	Documentário	Meema Spadola	2000	EUA	Não classificado
<i>Holiday Heart</i>	Drama	Robert Townsend	2000	EUA	18 anos
<i>Punks</i>	Comédia	Patrik-Ian Polk	2000	EUA	18 anos
<i>Madame Satã</i>	Drama/ Biografia	Karim Aïnouz	2002	Brasil	16 anos
<i>Proteus</i>	Drama/ Romance	John Greyson, Jack Lewis	2003	Canadá/ África do Sul	16 anos
<i>Brother Outsider: The Life of Bayard Rustin</i>	Documentário	Nancy D. Kates, Bennett Singer	2003	EUA	Não Classificado
<i>NO!</i>	Documentário	Aishah Shahidah Simmons	2004	EUA	Não Classificado
<i>Noah's Arc</i>	Drama	Patrik-Ian Polk	2004	EUA	14 anos
<i>The Ski Trip</i>	Comédia/ Romance	Maurice Jamal	2004	EUA	18 anos
<i>Brother to Brother (De irmão para irmão)</i>	Drama	Rodney Evans	2004	EUA	16 anos
<i>Be Cool: O Outro Nome do Jogo</i>	Comédia	F. Gary Gray	2005	EUA	14 anos
<i>FAQs - O Manual da Vida</i>	Drama	Everett Lewis, Joe Lia	2005	EUA	16 anos
<i>Dirty Laundry (I)</i>	Comédia/ Drama	Maurice Jamal	2006	EUA	14 anos
<i>Rag Tag</i>	Drama/ Romance	Adaora Nwandu	2006	Nigéria/ Reino Unido	Não Classificado
<i>Noah's Arc: Jumping the Broom</i>	Drama	Patrik-Ian Polk	2008	EUA	18 anos
<i>Children of God</i>	Drama	Kareem Mortimer	2009	Bahamas	16 anos
<i>The Big Gay Musical</i>	Comédia/ Musical	Casper Andreas, Fred M. Caruso	2009	EUA	16 anos

<sup>7</sup> Alguns filmes não possuem registro de classificação indicativa na plataforma IMDb ou no sistema “ClassInd” do Ministério da Justiça e Segurança Pública do Brasil. Nesses casos, a plataforma IMDb utiliza a terminologia “Not rated” para indicar que não há registro de classificação etária de nenhum país. Para essa pesquisa utilizaremos a terminologia “Não Classificado (NC)”

<i>Fit (I)</i>	Drama/Romance	Rikki Beadle Blair	2010	Reino Unido	Não Classificado
<i>Call Me Kuchu</i>	Documentário	Katherine Fairfax Wright, Malika Zouhali	2012	Uganda	Não Classificado
<i>The Skinny</i>	Comédia/Drama/Romance	Patrik-Ian Polk	2012	EUA	Não Classificado
<i>The Happy Sad</i>	Drama/Romance	Rodney Evans	2013	EUA	Não Classificado
<i>Blackbird</i>	Drama	Patrik-Ian Polk	2014	EUA	16 anos
<i>Stories of Our Lives</i>	Drama	Jim Chuchu	2014	Quênia	Não Classificado
<i>Nasty Baby</i>	Drama	Sebastián Silva	2015	EUA	18 anos
<i>Naz &amp; Maalik</i>	Romance/Drama	Jay Dockendorf	2015	EUA	14 anos
<i>A Cidade do futuro</i>	Drama	Cláudio Marques, Marília Hughes	2016	Brasil	14 anos
<i>Moonlight – Sob a luz do luar</i>	Drama	Berry Jenkins	2016	EUA	16 anos
<i>Kiki</i>	Drama	Sara Jordenö	2016	Suécia/EUA	12 anos
<i>The Pass</i>	Drama/Romance	Ben A. Williams	2016	Reino Unido	Não Classificado
<i>Os Iniciados (The Wound)</i>	Drama	John Trengove	2017	África do Sul	16 anos
<i>The Big Gay Hangover</i>	Comédia	Henderson Maddox	2017	EUA	Não Classificado
<i>Sócrates</i>	Drama	Alex Moratto	2018	Brasil	16 anos
<i>The Breeding</i>	Drama/Suspense	Daniel Armando	2018	EUA	Não Classificado
<i>B-Boy Blues</i>	Drama	Jussie Smollett	2021	EUA	Não Classificado
<i>The Inspection</i>	Drama	Elegance Bratton	2022	EUA	18 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Dessa forma, obtivemos o resultado de 39 produções, correspondentes ao universo dessa pesquisa. Na seção a seguir apresentamos os critérios utilizados para selecionar a amostra deste estudo.

### 3.3.2 Critérios de seleção das produções cinematográficas no cenário da “Geração Z

Elaborado o levantamento/mapeamento das produções cinematográficas, cujas narrativas enredam o “*personagem negro gay enquanto protagonista*” no “*período histórico-ontológico da Geração Z*”, que compreende o recorte temporal de 1995 a 2022, foram aplicados os critérios de seleção para composição da amostra dessa pesquisa. Escolhemos o

ano de 2022 como recorte final, pois os indivíduos que nasceram até o ano de 2010 compreendem esse grupo geracional. Assim, os/as estudantes do ensino médio-integrado da atualidade fazem parte da “Geração Z”.

Dessa forma, enquanto amostra da pesquisa, utilizaremos filmes e/ou documentários em longa-metragem, que enredem personagens masculinos negros *gays* enquanto protagonistas das obras produzidas entre 1995 e 2022 (Geração Z), seguindo os critérios demonstrados no quadro a seguir.

**Quadro 5:** Critérios de seleção das produções cinematográficas.

PRODUÇÕES CINEMATOGRÁFICAS						
Obras		Enredo		Contexto Histórico-Ontológico	NARATIVA	
Produto audiovisual	Formato	Personagem principal	Recorte temporal	Nativos Digitais	Cenário principal	Cenário secundário
Filme	Longa-metragem	Homem negro homossexual	1995 - 2022	Geração Z	Gênero e sexualidade	Fases da vida humana: infância, adolescência, adulto, velhice.
Documentário	Longa-reportagem					

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023).

O emprego desses critérios deu-se para chegarmos em uma parcela de produções cinematográficas, cujas narrativas apresentem o desenvolvimento de personagens masculinas negras *gays* como protagonistas, para analisarmos as nuances quanto aos padrões comportamentais impostos pela sociedade e suas possíveis consequências físicas e psicológicas a esses corpos.

A partir dos filmes mapeados para essa investigação, consideramos os seguintes critérios como recorte final: a) *Classificação indicativa*. Tendo em vista que o público-alvo será composto por estudantes do terceiro ano do ensino médio, foi estabelecido a classificação indicativa máxima de 16 anos, idade correspondente à faixa etária média dos/as discentes desse ano escolar; b) *País de produção*. Considerando a nacionalidade dos pesquisadores, delimitamos a escolha de ao menos uma produção brasileira (América do Sul) que contemple o fenômeno de pesquisa estudado. As demais se caracterizam por produções da América do Norte (Estados Unidos da América) e África do Sul (Quênia) c) *Diretores/as negros/as*. Em relevância aos aspectos de decolonialidade nas produções cinematográficas, priorizamos os filmes cujos diretores/as são, em sua maioria, pessoas negras.

Sendo assim, definimos nosso recorte em 3 obras, conforme figura a seguir, as quais passam a compor o escopo principal, submetidas à análise minuciosa.

**Figura 1:** Obras selecionadas para amostra da pesquisa.



**Fonte:** Internet Movie Database (2023).

As histórias reais da vida LGBTQIAPN+ no Quênia no filme “*Stories of Our Lives*” (Jim Chuchu, 2014); os aspectos de relacionamentos não normativos, machismo e homofobia discutidos em “*A Cidade do Futuro*” (Cláudio Marques, Marília Hughes, 2016); e as questões sobre homossexualidade, masculinidade tóxica e a violência em um ambiente negro e periférico presentes no drama “*Moonlight: sob a luz sob luar*” (Berry Jenkins, 2016), endossam os critérios estabelecidos para a escolha das produções.

Assim sendo, os filmes selecionados trazem protagonistas negros e homossexuais que, à sua maneira, desconfiguram o padrão normativo da masculinidade hegemônico-patriarcal, temas discutidos no capítulo a seguir.

## 4 “EM CENA” – A AUTOPROCLAMAÇÃO DO PATRIARCADO COMO OBJETIVAÇÃO DOMINANTE DA SOCIEDADE PATRIARCAL

### 4.1 SISTEMA DE FORÇAS E (RE)COMPOSIÇÃO DE PODER DO ARSENAL PATRIARCAL

Os Movimentos de Liberação das Mulheres, de Liberação dos *Gays* e de Liberação dos Homens em 1970, impulsionaram a consciência sobre a possibilidade de mudança nas relações de gênero, a fim de colocar um ponto final em milênios de patriarcado e opressão (Connell, 1995). Alguns mais otimistas, acreditavam que o conceito conhecido de masculinidade (e da feminilidade) deixaria de existir, cedendo espaço para um mundo mais próximo da androginia<sup>8</sup>, pela mistura dos dois papéis sexuais existentes. Entretanto, isso não veio a ocorrer.

Contudo, a mudança de pensamento sobre o gênero, conseguida pelos movimentos dos anos 70 é irreversível. Cinco décadas após, as sexualidades do século XXI são cada vez mais plurais e a diversidade de corpos e expressões de gênero se revalidam a cada instante.

Embora movimentos conservadores tentem desmobilizar o progresso dos estudos de gênero, o reconhecimento da historicidade da temática é um pressuposto estabelecido, em que eles compreendem a transformação social do gênero. Assim, é essa consciência histórica que constitui a característica distintiva da política e do pensamento contemporâneo sobre a masculinidade.

Nos anos 70, o conjunto de atitudes e expectativas que definiam a masculinidade apropriada era conceituado de “papel do sexo masculino”. Entretanto, esse conceito de papel sexual ou “papel masculino”, apresenta limitações que não permitem compreender questões relacionadas ao poder, à violência ou à desigualdade material, tão pouco as múltiplas formas de masculinidade.

Connell (1995, p. 188) apresenta uma definição precisa do conceito de masculinidade: “a masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. Por existir, normalmente, mais de uma configuração dessa natureza em ordem de gênero de uma sociedade, torna-se prudente falar em “masculinidades”.

---

<sup>8</sup> Combinação de atributos femininos e masculinos, eliminando a suposição do dualismo de gênero (NOGUEIRA, 2001).

Ao pensar em masculinidades é importante salientar as relações de poder que nelas estão envolvidas. Na “estrutura das relações de gênero”, o gênero é muito mais que interações entre homens e mulheres, trata-se de “uma estrutura ampla, englobando a economia e o estado, assim como a família e a sexualidade [...]. É também uma estrutura complexa, muito mais complexa do que as dicotomias dos ‘papéis de sexo’ ou a biologia reprodutiva sugeririam” (Connell, 1995, p. 189).

Nesse sentido, a autora afirma que diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social. Sempre que houver uma determinada forma hegemônica de masculinidade, terá outras masculinidades agrupadas em torno dela. As relações de gênero compõem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade.

Na compreensão de que o gênero é um produto histórico e, por consequência, está suscetível à mudança histórica, no que diz respeito a política de gênero, para que esse processo de mudança se torne orgânico ao controle democrático, é necessário saber como o gênero é moldado e como ele pode ser remoldado.

Na narrativa convencional de como as masculinidades são construídas, adota-se uma forma das masculinidades para definir a masculinidade em geral. Nesse pensamento, cada cultura tem definido quais comportamentos são adequados aos homens, uma espécie de manual de comportamento/postura masculina aceita pela sociedade. Essa imposição é visualizada no ambiente familiar, na escola, nos grupos de socialização, na mídia, dentre outros espaços formais e informais.

De acordo com Connell (2005), a posição dominante dos homens na ordem do gênero tem um custo material que tem sido subestimado nas discussões sobre masculinidade. Aponta parâmetros discrepantes na comparação da valorização e posições ocupadas por homens e mulheres, seja na renda, posição política ou riqueza empresarial. Em todos os cenários, os homens majoritariamente ocupam o topo dessa hierarquia. Essas vantagens são chamadas por Connell (2005) de “dividendos patriarcais”. Esses dividendos podem ser distribuídos em renda, respeito, segurança, poder institucional etc.

Com isso, o interesse dos homens na hierarquia do gênero, definida pelo dividendo patriarcal, é latente. Entretanto, embora os homens em geral se beneficiem do dividendo patriarcal, alguns grupos não alcançam esse usufruto. Outros grupos de homens são penalizados, juntamente com as mulheres, pela não existência de uma ordem de gênero igualitária, por exemplo, os homens *gays* e efeminados que são alvos sistemáticos de preconceito e violência, assim como os homens negros, que enfrentam alto índices de violência letal em comparação aos brancos.

Uma pesquisa recente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), aponta que em 2019 foram registrados 5.330 casos de violência contra *gays* e bissexuais. Não diferente, travestis e transexuais totalizam 3.967 casos de violência física, um aumento de quase 6% em comparação com o ano anterior, e segue aumentando. Não à toa, o Brasil continua no topo do *ranking* como o país que mais mata pessoas trans no mundo. Sozinho, acumula 38,2% de todas as mortes de pessoas trans do planeta (Benevides, 2023).

Nesse sentido, o patriarcado é um sistema social baseado em uma cultura, cujas estruturas e suas relações são centradas na figura do homem branco e heterossexual, o qual desfruta de uma posição de privilégios e dos poderes sociais, políticos e econômicos, em contrapartida, as mulheres e os demais sujeitos que fujam da estrutura estabelecida como padrão, são relegados a submissão e invisibilização. Ou seja, a aplicação de uma hierarquização de gêneros na sociedade. Os grupos que fogem às regras, são marginalizados perante a sociedade patriarcal. Desse modo, nesse modelo de sociedade, o homem é o que detém o exercício do poder, a autoridade moral e o controle dos valores e sentidos, exercendo o domínio, opressão e exploração.

Nos estudos de gênero, os temas relacionados ao patriarcado e as dominações sociais relacionadas ao poder masculino são frequentemente debatidos. Há uma situação de desigualdade de gênero na sociedade e estudos apontam que isso ocorre devido a associação cultural de papéis sociais à biologia, o qual determina que a mulher estaria em desigualdade com o homem e seria inferior a ele. Esse pensamento é refletido nos dados estatísticos de violências contra a mulher e nas construções de discursos e ideias sociais que associa o feminino ao frágil e pejorativo.

Segundo o relatório da Rede de Observatórios da Segurança (2022), organização formada por cinco entidades de cinco estados brasileiros com o intuito de monitorar e difundir informações sobre segurança pública, violência e direitos humanos, apontou um caso de feminicídio a cada dia no ano de 2021. Os dados explicitam que os cinco Estados analisados (Bahia, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo) registraram, juntos, 449 casos de feminicídio, isto é, por sentir desprezo pela identidade de gênero da vítima, assassinadas por serem mulheres.

Dos mais de 16 mil eventos relacionados à segurança pública e a violência, 1.975 se referem aos crimes de gênero contra a mulher, isso coloca a violência contra a mulher, o que inclui o feminicídio, pelo segundo ano consecutivo na terceira posição do *ranking* de eventos monitorados pela Rede. O estudo afirma que São Paulo é o estado brasileiro com maior

número de registros de mortes ou qualquer tipo de violência, totalizando 969 casos, correspondendo a quase 50% do total. Em seguida, aparece o Rio de Janeiro com 456 casos, Pernambuco com 338, Bahia com 232 e Ceará com 215 casos.

Em 65% dos casos de feminicídios e em 64% dos casos de agressão, os criminosos tinham algum tipo de relacionamento afetivo com a vítima, o que reforça o sentimento de desprezo e posse que o homem exerce sobre a mulher. Embora os números sejam alarmantes, a expectativa é que ainda sejam maiores devido à subnotificação. A Tabela 2, desenvolvida pela Rede, apresenta os dados quantitativos dos casos registrados de violências contra as mulheres.

**TABELA 2:** Tipos de violências contra as mulheres.

TIPOS	BA	CE	PE	RJ	SP	TOTAL POR TIPO
Tentativa de feminicídio/ Agressão física	50	38	93	192	501	874
Feminicídio	66	22	91	73	157	409
Homicídio	55	52	66	43	73	289
Violência sexual/ Estupro	29	17	18	39	97	200
Tortura/ Cárcere privado/ Sequestro	7	29	9	34	52	131
Agressão verbal/ Ameaça	6	12	7	31	41	97
Tentativa de homicídio	13	14	25	42	0	94
Outros	4	12	12	1	43	72
Transfeminicídio	0	11	10	1	5	27
Bala perdida	2	8	7	0	0	17
<b>TOTAL POR ESTADO</b>	<b>232</b>	<b>215</b>	<b>338</b>	<b>456</b>	<b>969</b>	<b>2.210</b>

Fonte: Rede Observatórios (2022).

Todos os dias as pesquisadoras da Rede, conferem diversos veículos de imprensa, coletam as informações sobre violência e segurança e alimentam um banco de dados para posterior revisão e consolidação dos dados. Dentre as nove categorias de crimes contra mulheres registradas no banco de dados, tentativa de feminicídio e feminicídio são os maiores registros.

Nessa estrutura patriarcal, as mulheres estão condicionadas a uma posição de inferioridade, são destinadas à maternidade e aos afazeres domésticos. Não lhes cabe oportunidade para atuação na política ou qualquer atividade de destaque, poder, que as tornem

independentes. São vistas como uma espécie de apêndice do patriarca, cuja função social é clara e objetiva: a construção da família e a manutenção dos filhos. Bandeira (2006) afirma que a família é uma das instituições sociais mais importantes para a manutenção do patriarcado, posto que, historicamente, o homem ganhou os status de “provedor do lar”, o “chefe de família”, considerado o “pilar da casa”, aquele que sai para trabalhar para manter o sustento da família, enquanto a mulher permanece em casa cuidando dos afazeres domésticos.

#### 4.2 DA CONCEPÇÃO DE GÊNERO E ETNIA À ANCORAGEM DO DIVIDENDO PATRIARCAL

A construção dos gêneros se dá através da dinâmica das relações sociais. O conceito de gênero busca entender os aspectos de como as identidades e as relações sociais são construídas nas diferentes culturas tendo como base a diferenciação e as desigualdades entre feminino e masculino. Saffioti (1999) compreende que a definição de gênero não se limita a designação biológica, ou simplesmente pela anatomia, é uma construção social. Considera que,

não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro. É a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que entra em relação com o outro. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia (Saffioti, 1992, p. 210).

Desse modo, o gênero se compreende como uma categoria, uma ferramenta teórica e uma epistemologia usada para observar e compreender as sociedades e as culturas humanas em sua complexidade. A partir da compreensão das ideias sobre a relação entre o feminino e o masculino. Há diversos estudos que comprovam que as mulheres em diferentes culturas, ainda que biologicamente semelhantes não se comportam da mesma maneira, possuem diferentes processos sociais de formação de identidade e subjetividades, consigo mesmas, com outras mulheres e com outros homens. A ideia de feminilidade é outra, da mesma maneira, ocorre com os homens e as subjetividades de suas masculinidades. Assim, gênero é um conjunto de camadas culturais que formam no indivíduo sua identidade, sua relação com seus corpos, com suas subjetividades e, também, com os outros.

Tal qual as concepções de gênero, a sexualidade também pode ser definida com base nas construções socioculturais. Homens e mulheres recebem a atribuição de seus papéis já no

ato de seu nascimento. Esses papéis determinam o que cada um vai desempenhar na sociedade, a exemplo do papel da maternidade, atribuído às pessoas que nascem com órgão sexual feminino, pois culturalmente já se espera da mulher que na vida adulta a maternidade seja exercida.

Essas percepções classificatórias do ser homem e mulher, parte do chamado binarismo de gênero, no qual consiste em um sistema cultural estabelecido pelas tradições patriarcais, em que classifica o sujeito social a partir do padrão biológico que relaciona o sexo ao gênero. Esse sistema se ampara, para sua reprodução e legitimação, na heterossexualidade compulsória, isto é, no conjunto de práticas sociais que impõem a heterossexualidade como forma correta de se relacionar amorosa e sexualmente. Conforme Miskolci (2021, p. 48) “a heterossexualidade compulsória é a imposição como modelo dessas relações amorosas ou sexuais entre pessoas do sexo oposto”. Ela se expressa de forma indireta, a exemplo da disseminação midiática, as peças publicitárias, em sua maioria, não representam casais homoafetivos, embora haja uma crescente representatividade na atualidade.

Nesse contexto, a heteronormatividade vem para agregar força ao sistema cultural patriarcal, estabelecendo uma ordem sexual fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe, sobretudo, por meio de violências simbólica e/ou físicas a quem transgride as normas de gênero (Miskolci, 2021).

A estrutura pautada na masculinidade cisgênera heteronormativa branca, estende suas formas de violências físicas e simbólicas a todos que não corroborem com seu padrão normativo, aos que estão abaixo de sua hierarquia. Borrillo (2016, p. 15) aponta que enquanto a “heterossexualidade é definida pelos dicionários *Le Grand Robert* (1992) e *Le Petit Robert* (1996) como a sexualidade considerada como normal do heterossexual e este como aquele que experimenta uma atração sexual considerada como normal pelos indivíduos do sexo oposto”, a homossexualidade é destituída dessa normalidade.

A diferença homo/hétero não é só constatada, mas serve, sobretudo, para ordenar um regime das sexualidades em que os comportamentos heterossexuais são os únicos que merecem a qualificação de modelo social e de referência para qualquer outra sexualidade. Assim, nessa ordem sexual, o sexo biológico (macho/fêmea) determina um desejo sexual unívoco (hétero), assim como um comportamento social específico (masculino/feminino). (Borrillo, 2016, p. 16).

Nessa perspectiva, a homofobia e o sexismo surgem como componentes fundamentais do regime binário das sexualidades. Assim, a divisão dos gêneros e o desejo

sexual, funcionam como um dispositivo de reprodução social e não, necessariamente, como um dispositivo de reprodução biológica da espécie. Por representar as fronteiras tanto sexuais (homo/hétero), quanto de gênero (masculino/feminino) a homofobia amplia suas violências e atribuem como vítimas “todos aqueles que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais dotadas de forte personalidade, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade” (Borrillo, 2016, p. 16). A homofobia está presente desde nas piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo efeminado, quanto nas formas mais brutais de violência física.

A sociedade normativa parece encontrar dificuldades para lidar com as diferenças étnico-raciais, de gênero e sexuais (Borrillo, 2016). Quando a hierarquia da ordem heterossexual está ameaçada, os discursos de opressão e exclusão ganham latência. Parece não ser suportável para essa ordem quando a homossexualidade reivindica publicamente sua equivalência à heterossexualidade. A homofobia se revela pelo medo de que a valorização dessa identidade seja reconhecida.

No cenário da sociedade normativa, pautada no modelo cisgênero, heterossexual e branco, quando a “transgressão” é apresentada em um corpo negro a intensidade das violências parece ser maior. É fato que tal modelo social não mede esforços para violentar e invisibilizar aqueles que não estejam no seu patamar hierárquico, conforme afirma Borrillo (2016) esses tipos de violência não estão dissociados; pelo contrário, a homofobia compartilha a mesma lógica subjacente usada em outras formas de opressão, cujo objetivo central é consistentemente o mesmo: desumanizar o outro, tornando-o inerentemente diferente e inferiorizado. Com o adendo do racismo estrutural ainda enraizado na sociedade, o corpo negro recebe maior impacto.

Partindo da perspectiva que homens negros ao longo de sua jornada recebem estereótipos que causam certa expectativa na sociedade, ao homem negro é atribuído sua sexualidade, são condicionados a virilidade, heterossexualidade, e a desempenhar uma performance sexual quase que animalésca, ou seja, são estigmatizados aos corpos hipersexualizados.

No imaginário ocidental, um homem negro não é um homem, antes ele é um negro e como tal não tem sexualidade, tem sexo, um sexo que desde muito cedo foi descrito no Brasil como atributo que o emasculava ao mesmo tempo que o assemelhava a um animal em contraste com o homem branco (Souza, 2009, p. 100).

Nessa ótica, esse imaginário é perceptível na forma como a masculinidade é representada no cinema, literatura, peças publicitárias. Diante dos estereótipos forjados ao longo dos anos, ao desvencilhar a expectativa de algumas dessas características disseminadas, a não aceitação social parece se potencializar, até mesmo na comunidade *gay*, a partir disso se constrói um canal de falas racistas, homofóbicas, machistas. O percurso da homossexualidade negra é diferenciado, pois se vê delimitada por uma identidade negra. Do ponto de vista que a sexualidade do homem negro pressupõe regras específicas, não diferente será a construção da identidade que experencia o fato do ser negra e *gay*. Diante disso, Marques Júnior (2011, p. 186) diz que,

[...] é possível travar um diálogo sobre a não homossexualidade negra, pois o seu deslocamento se dá tanto em relação à heterossexualidade hegemônica, quanto ao seu papel enquanto negro. Ao mesmo tempo, o *gay* negro, aos poucos, vai percebendo que o interior da comunidade homossexual é perpassado por preconceitos e estereótipos relacionados ao seu corpo e a sua sexualidade que o distanciam do ideário de ser *gay*.

Nessa direção, o fato de negros e brancos *gays* ocuparem os mesmos espaços não significa que o racismo não se faça presente ou que outras formas de desigualdades sejam anuladas. Esse sentimento de não pertencimento ao lugar, se refere aos aspectos que sentenciam o negro como traidor de sua “raça”, pois compreende-se as relações homoeróticas como prerrogativa do homem branco. Para alguns *gays* brancos ora ele será mais um negro no ambiente, ora será enxergado como objeto de desejo com toda a fetichização do corpo negro. É salutar fomentar as discussões acerca do direito à diversidade dentro da diversidade, ou seja, refletir sobre o direito à diversidade sexual para aqueles que pertencem à diversidade étnico-racial e vice-versa. O desenvolvimento de políticas públicas de combate efetivo à homofobia e ao racismo é um caminho para minimizar essa fragmentação de identidades e ampliação de conhecimento dos aspectos que compõem a construção dos sujeitos.

Na perspectiva dos muros que se impõem ao combate às desigualdades, salientamos as dificuldades de romper essas barreiras quando se há uma sociedade patriarcal em evidência, em que a masculinidade hegemônica se sobressai, colocando-se no topo da pirâmide social. Nesse processo hierárquico de masculinidades, Connell (2005) define quatro projetos de masculinidades nas sociedades ocidentais: hegemônicas, cúmplices, subordinadas e marginais. Nessa ótica, a masculinidade hegemônica representa o ideal de virilidade numa sociedade patriarcal e se constrói a larga distância da feminilidade e, também, da

masculinidade subordinada, que de acordo com Connell (2005) são identificadas principalmente nas masculinidades homossexuais.

Concernente a masculinidade “cúmplice”, a autora identifica que é aquela que visa se aproveitar das benesses do “ser homem”, isto é, torna-se cúmplice à medida que tira proveito da estrutura patriarcal. Essas vantagens são definidas por Connell (2005) como “dividendo patriarcal”, o ganho coletivo entre homens a partir de uma ordem de gênero desigual. A partir desses conceitos, percebe-se que a masculinidade subordinada se distingue completamente da hegemônica e da “cúmplice”, uma vez que não faz parte do projeto hegemônico e das vantagens estruturais que a cúmplice se beneficia. Desse modo, a feminilidade e a masculinidade subordinada (constantemente relacionada à feminilidade pela sociedade heteronormativa e patriarcal), nesse processo hierárquico, encontram-se na base. Ser mulher e ser *gay* são premissas fundamentais para não incorporar o projeto da masculinidade hegemônica.

No tocante à masculinidade “marginal”, sua definição está ligada ao poder socioeconômico do sujeito, à sua condição precária em termos de pobreza. Nesse projeto de masculinidade, não importa se é viril e/ou machista, a estrutura hegemônica prioriza o poder econômico, político e cultural. Entretanto, vale ressaltar que, com exceção da masculinidade subordinada, todas as outras se apoiam no patriarcado e se posicionam em um patamar mais elevado no sentido social e simbólico em relação à feminilidade (Grünnagell; Wieser, 2015).

No endosso dessa desigualdade material, o “dividendo patriarcal”, ou seja, as “vantagens que os homens enquanto grupo tiram da sua posição dominante em termos de rendimento, reconhecimento, poder, apoio emocional, prazer sexual e autodeterminação” (Brandão, 2015, p. 3), é um dos impactos da globalização da vida social nas relações de gênero, onde as indústrias capitalistas tendem a gerir uma lógica masculina de competitividade e centralidade do trabalho. Brandão (2015) complementa que este é um modelo emulado por outras organizações formais, como os sindicatos, mas também pelos próprios Estados e pelas suas agências, onde idêntico efeito pode ser observado.

Nesse cenário das desigualdades de gênero, é latente a desigualdade material. Abrangendo o controle da riqueza e do acesso à renda e à habitação, “o dividendo patriarcal” é um fator que extrapola as diferenças salariais. Nesse quesito, é salutar compreender que os homens não compartilham de forma igualitária o “dividendo patriarcal”, “divisões de classe, privilégio de raça e exclusão, diferenças rurais/urbanas, além de outras forças, produzem hierarquias de riqueza e pobreza” (Connell, 2014, p. 14). Nessa ótica estabelecida, os homens

pretos encontram-se na base dessa hierarquia, invisibilizados e em situação de propensa violência.

#### **4.2.1 Gênero e etnia: e o gênero negro?**

No decorrer do século XX, uma parte substancial do campo da antropologia empenhou-se em demonstrar a independência das culturas e na refutação de quaisquer determinações, sejam elas de ordem biológica ou cultural, que permitissem hierarquizar aspectos morais, culturais, religiosos e políticos (Guimarães, 2005; Almeida, 2019). Este esforço resultou na conclusão de que não existe correspondência na realidade natural com o conceito de raça.

Os eventos que ocorreram durante a Segunda Guerra Mundial, juntamente com o genocídio perpetrado pelo regime nazista na Alemanha, serviram para reforçar a perspectiva de que a raça é primordialmente um construto político, desprovido de qualquer significado válido fora do âmbito socioantropológico (Almeida, 2019).

Apesar de atualmente a afirmação de que tanto a antropologia quanto a biologia tenham demonstrado a inexistência de diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre os seres humanos, é inegável que a noção de raça ainda exerce uma influência política significativa (Almeida, 2019; Hall, 2013; Moreira, 2017). Esta noção continua a ser utilizada como um meio de naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e até mesmo o genocídio de grupos que, do ponto de vista sociológico, são considerados minoritários.

Concernente à questão da identidade racial e da negritude, particularmente no contexto das masculinidades negras, é um tema complexo e profundamente enraizado nas experiências vividas por homens negros em sociedades marcadas por estruturas de poder racial. Conforme discutimos na seção anterior, Connell (2014) preconiza que o conceito de masculinidades não deve ser entendido como uma equivalência ao termo "homem", pois ele se refere a processos dinâmicos de configuração da prática e não a grupos estáticos de indivíduos. Assim, masculinidades não são identidades fixas, mas constructos políticos de gênero.

Nesse sentido, uma abordagem que não flexibilize as oposições entre masculinidades hegemônicas e masculinidades subordinadas pode, por um lado, direcionar a análise das subjetividades e das experiências diversificadas vividas por diferentes homens negros a um suposto "*status* subordinado" dentro da cultura dominante. Por outro lado, esse modelo pode

negligenciar o "*status real*" atribuído às diversas masculinidades negras pelos próprios homens negros no cotidiano, nas comunidades residenciais, nas redes de amizade, nos espaços de lazer, na família, no ambiente de trabalho e em relações afetivo-sexuais saudáveis.

A inflexibilidade na análise das masculinidades pode, assim, limitar nossa apreciação das complexidades das identidades masculinas negras e das dinâmicas sociais em que elas estão inseridas. Com isso, Collins (2009) destaca a relação da interseccionalidade com os aspectos das masculinidades negras.

Interseccionalidade se refere a formas particulares de opressões em intersecção, por exemplo, intersecções de raça e gênero ou de sexualidade e nação. O paradigma de intersecção nos lembra que a opressão não pode ser reduzida a um tipo fundamental e que as opressões trabalham juntas na produção de injustiças (Collins, 2009, p. 21).

São esses elementos que possibilitam a análise das masculinidades negras a partir do paradigma da interseccionalidade, movendo a raça de uma posição central para explorar como essa análise racial interage e se entrelaça com questões de gênero, classe social, sexualidade e nacionalidade. Isso implica em afastar-se de debates que se concentram exclusivamente em categorias únicas e separadas, onde o gênero é tratado como o único e suficiente guia analítico, buscando, em vez disso, compreender as diferenças de gênero à luz dessas outras identidades interseccionais, como raça, sexualidade, classe social e nacionalidade.

Para Hooks (2019), a negritude é uma parte integral da identidade masculina negra. Ela argumenta que abraçar e celebrar a negritude é uma forma de resistência contra as narrativas estereotipadas impostas pela sociedade dominante. Ao fazer isso, os homens negros podem rejeitar as noções prejudiciais de masculinidade e afirmar suas identidades de maneira autêntica. Nesse sentido, a negritude se torna uma fonte de força e empoderamento.

Em vista disso, a perspectiva da interseccionalidade amplia nossa compreensão das opressões sociais, que, segundo Akotirene (2019), derivam de uma matriz colonial moderna comum, que entrelaça identidades para fortalecer a eficácia da opressão. Entretanto, as opressões que afetam as identidades, embora originadas dessa mesma matriz, se articulam em uma multiplicidade de eixos que exercem influência marcante sobre tudo aquilo que se desvia da norma estabelecida, isto é, aquilo que é percebido como divergente ou não normativo.

Nesse contexto, Akotirene (2019, p. 19) afirma que "a interseccionalidade busca fornecer uma base teórico-metodológica para a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado". Com isso, ressalta-se a importância de buscar uma

compreensão abrangente das identidades, considerando sua complexidade e os diversos cruzamentos interseccionais.

Desse modo, Hooks (2019) corrobora que a luta contra o racismo sistêmico é intrínseca à construção da identidade masculina negra. Ela reconhece que homens negros são frequentemente retratados pela cultura dominante como perigosos e violentos, assim como são constantemente hipersexualizados. Essas representações não apenas moldam a percepção pública, mas também afetam a autopercepção dos próprios homens negros. É fundamental entender que a construção da identidade racial para homens negros frequentemente ocorre em oposição a esses estereótipos.

#### **4.2.2 Negritude e movimento negro: o quê? Para que? Contra o quê?**

O surgimento do movimento negro, tanto no Brasil quanto no mundo, está intrinsecamente relacionado às históricas lutas contra a opressão racial e a busca pela igualdade de direitos (Domingues, 2007; Guimarães, 2005). Essa movimentação política e social emergiu como resposta à escravidão, ao colonialismo, ao racismo institucionalizado e a outras formas de discriminação racial.

Nesse contexto, o Movimento Negro é considerado por Domingues (2007) como uma identidade étnico-racial, onde a raça é o fator que determina a organização dos negros, o qual tem como características mobilizações políticas, educacionais, culturais e religiosas com participações de diversas organizações com naturezas distintas. Isto é, uma coalizão de diversas organizações ou indivíduos (Gomes, 2017) que se engajam na luta contra o racismo e têm como meta superar essa problemática na sociedade.

O Movimento Negro brasileiro, por exemplo, teve seu auge nas décadas de 1930 e 1940 (Cardoso, 2002; Domingues, 2007; Munanga; Gomes, 2016), com a criação de organizações como a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro. Esses grupos buscavam combater a exclusão racial e promover a valorização da cultura negra.

No ano de 1931, na cidade de São Paulo, emergiu a Frente Negra Brasileira, resultante da acumulação de experiências de diversas organizações afro-brasileiras. A importância da Frente Negra deve-se tanto à sua natureza política quanto à sua abrangência nacional, conforme evidenciado por Domingues (2007) e Cardoso (2002). Entre os objetivos centrais da Frente Negra estavam a melhoria das condições de vida da população negra, por meio da promoção da participação social e política, do acesso à educação e da integração

econômica. A organização assumiu um compromisso antirracista, aspirando à plena integração do negro como cidadão brasileiro.

É importante ressaltar que a Frente Negra atribuiu grande valor à educação, enfatizando a necessidade de que a população negra estivesse presente em áreas como as ciências, as artes e a literatura (Munanga; Gomes, 2016).

Já a década de 1940 marca uma ruptura com o viés integracionista fortemente presente nas reivindicações do Movimento Negro em torno da educação. O Teatro Experimental do Negro, fundado por Abdias Nascimento em 1944, foi uma das primeiras organizações a tratar de forma mais enfática o direito da população negra à educação como um dever do Estado e não como problema a ser resolvido unicamente pelas entidades negras.

O Teatro Experimental do Negro atuou na descolonização dos saberes e práticas teatrais. No intento de resgatar o/a negro/a do lugar de cômico, pitoresco ou da figuração decorativa. De acordo com as propostas educativas do Teatro Experimental do Negro, destacamos os seguintes objetivos da organização:

a) resgatar os valores da cultura africana, marginalizados por preconceito à mera condição folclórica, pitoresca e insignificante; b) através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante “branca”, recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental; c) erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquilado de preto, norma tradicional quando a personagem negra exigia qualidade dramática de intérprete; d) tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados: como moleques levando cascudos, ou carregando bandejas, negras lavando roupas ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando [...] (Nascimento, 2016, p. 161).

O Teatro Experimental do Negro desafiava as estruturas e o funcionamento racista do teatro, bem como as representações pejorativas de negros e negras. Conforme destacado por Nascimento (2004), o objetivo central do Teatro Experimental do Negro consistia em promover a valorização social da comunidade negra no Brasil, por meio da educação, da cultura e da arte. Nesse contexto, a organização desempenhava uma dupla função: questionar a hegemonia dos estudos afro-brasileiros que propagavam a ideia da inferioridade negra e, ao mesmo tempo, fortalecer uma consciência racial afirmativa entre a população negra.

Além de desempenhar um papel fundamental na formação de atrizes e atores negros, o Teatro Experimental do Negro também se estabeleceu como uma frente de luta e um polo cultural voltado para a busca da emancipação cultural da comunidade negra. Um dos desafios mais significativos e, por conseguinte, um ato de grande coragem, consistia em abordar

abertamente a questão racial em uma sociedade que, de maneira sistemática, negava a existência do racismo.

Nesse sentido, o Movimento Negro brasileiro representa um conjunto diversificado de organizações de caráter político, cultural, religioso, recreativo, acadêmico, artístico, literário e outras formas de mobilização que adotam as questões raciais como um campo de análise, construção de identidades afirmativas e engajamento político na luta contra o racismo e seus impactos prejudiciais sobre a população negra (Cardoso, 2002; Domingues, 2007; Gomes, 2012, 2017).

Embora haja uma pluralidade notável nas formas de atuação e na natureza das práticas e organizações que compõem esse Movimento, optamos por fazer referência a ele no singular, em virtude de seu principal ponto de convergência, que é o combate ao racismo. Portanto, adotaremos a expressão "Movimento Negro" para se nos referirmos à complexa e multifacetada rede de coletivos, iniciativas mobilizadoras e entidades afro-brasileiras.

Quando falamos sobre o movimento negro, estamos nos referindo a um complexo de organizações e instituições herdeiras de um longo processo histórico de resistência pan-africanista e de luta por libertação da comunidade afro-brasileira, sujeita a condições extremas de exploração econômica e opressão racial. E, devido ao fato de enfrentarem o racismo e suas práticas, elas levam às últimas consequências o processo de desmascarar a lógica da dominação capitalista. (Gonzalez, 2020, p. 69).

Ao discutir o Movimento Negro, estamos, portanto, nos referindo a uma rede de organizações negras e antirracistas que adotam a perspectiva da raça como um elemento central para a análise e compreensão de processos políticos, econômicos, educacionais e outros aspectos da sociedade brasileira.

Embora o surgimento do Movimento Negro como um protesto organizado tenha ocorrido após o período da abolição da escravatura (Gonzalez, 2018), é importante ressaltar que a população negra nunca aceitou passivamente a violência do racismo. A história do povo negro no Brasil é marcada por contínuas formas de resistência. Conforme afirma Nascimento (2006), desde a chegada das primeiras pessoas africanas ao país, surgiram lutas pela liberdade, não apenas no sentido físico, mas também em relação à liberdade de pensamento, língua, identidade, memória e na expressão de práticas religiosas sagradas.

Bento (2016) destaca que o Movimento Negro contemporâneo representa um novo sujeito coletivo e político que emergiu de maneira mais orgânica no cenário brasileiro a partir dos anos 1970. Ele se configura como uma coletividade que desenvolve identidades e

organiza práticas para a defesa de seus interesses, manifestando aspirações e construindo identidades. Além disso, atua como sujeito político ao produzir discursos que reorganizam a busca pela emancipação, nomeando e articulando suas aspirações, o que permite aos indivíduos reconhecerem novos significados no âmbito da luta por igualdade racial e justiça social.

Nesse sentido, Bento (2016) destaca uma problemática política e epistemológica que envolve a concepção do racismo não como um "problema dos negros no Brasil", mas sim como uma problemática relacional. Não se pode considerar benéfica a expectativa, muitas vezes observada entre pessoas brancas, de que pessoas e coletividades negras devem assumir o papel de educadoras nas questões raciais. Afinal, o racismo não constitui um problema das pessoas negras, mas sim uma problemática branca (Bento, 2016, Kilomba, 2019), que foi instituída pela colonialidade e que coloca o branco como o referencial universal do que é considerado humano.

Nessa perspectiva do racismo enquanto estrutura social, é imperativo discutir o conceito de racismo preconizado por Almeida (2019) em que diz que o racismo pode ser considerado como uma manifestação inerente à estrutura de uma sociedade, não sendo, portanto, um fenômeno patológico ou uma expressão de anormalidade. Esse fenômeno desempenha um papel fundamental ao proporcionar a base, a estrutura lógica e as ferramentas necessárias para a perpetuação das diversas formas de desigualdade e violência que influenciam a dinâmica da vida social contemporânea. Nesse sentido, todas as outras categorizações que buscam abordar o racismo representam apenas abordagens parciais e, conseqüentemente, incompletas para a compreensão do fenômeno do racismo.

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam (Almeida, 2019, p. 25).

Vale destacar que, conforme afirma Almeida (2019), os conceitos de preconceito racial e de discriminação racial, se diferem do conceito de racismo, ainda que haja relação entre eles. Dessa forma, “o *preconceito racial* é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (Almeida, 2019, p. 26). Considerar negros como indivíduos intrinsecamente violentos e não confiáveis, atribuir aos judeus características de avareza, ou

presumir que pessoas de ascendência oriental são "naturalmente" mais aptas para áreas das ciências exatas são exemplos claros de preconceitos.

Por sua vez, a *discriminação racial*,

é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça” (Almeida, 2019, p. 26).

Contudo, ainda há um desdobramento quanto a ação de discriminação, que pode ser classificada como direta ou indireta (Guimarães, 2005; Moreira, 2017; Almeida, 2019). O conceito de *discriminação direta* pressupõe que as pessoas são discriminadas a partir de um único vetor e que a imposição de um tratamento desvantajoso requer a existência da intenção de discriminar.

A discriminação direta é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proíbem a entrada de negros, judeus, muçulmanos, pessoas de origem árabe ou persa, ou ainda lojas que se recusem a atender clientes de determinada raça (Almeida, 2019, p. 26).

Assim, Moreira (2017) afirma que o conceito de discriminação direta é “incompleto” para lidar com a complexidade do fenômeno da discriminação. Já a *discriminação indireta* “é marcada pela ausência de intencionalidade explícita de discriminar pessoas. Isso pode acontecer porque a norma ou prática não leva em consideração ou não pode prever de forma concreta as consequências da norma” (Moreira, 2017, p. 102). Ocorre, por exemplo, quando leis, políticas públicas, decisões judiciais geram prejuízos contra uma classe de pessoas, mesmo que sob o pretexto do princípio da igualdade e voltada à coletividade.

As práticas de discriminação direta e indireta ao longo do tempo têm como consequência a estratificação social, um fenômeno de natureza intergeracional<sup>9</sup>. Nesse contexto, o percurso de vida de todos os membros de um grupo social, abrangendo suas oportunidades de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material, é substancialmente afetado.

---

<sup>9</sup> As consequências de práticas discriminatórias não afetam apenas as gerações presentes. O que chamamos de discriminação intergeracional indica que efeitos da exclusão social podem se reproduzir ao longo do tempo fazendo com que diferentes gerações de um mesmo grupo sejam afetadas por práticas discriminatórias (MOREIRA, 2017, p. 139).

É importante ressaltar que, além da *discriminação negativa*, a que causa prejuízos e desvantagens (Almeida, 2019), também é possível falar do conceito de *discriminação positiva* (Gomes, 2001). Esta última é definida como a capacidade de atribuir um tratamento diferenciado a grupos historicamente alvo de discriminação, com o intuito de corrigir as desvantagens ocasionadas pela discriminação negativa, que resulta em prejuízos e desigualdades. As políticas de ação afirmativa (Almeida, 2019; Gomes, 2001), que estabelecem tratamentos discriminatórios com o propósito de corrigir ou compensar desigualdades, representam exemplos de discriminação positiva.

Conforme já mencionado nessa discussão, o racismo, que se manifesta na forma de discriminação racial, é caracterizado por sua natureza sistêmica. Portanto, não se limita a um único ato discriminatório ou a um conjunto de atos isolados, mas é um processo no qual as condições de subalternidade e de privilégio se distribuem entre grupos raciais e se reproduzem em diversas esferas, incluindo a política, a economia e as interações cotidianas.

Diante de todo o exposto, na seção a seguir, discutiremos sobre os impactos desses sistemas políticos e sociais que continuamente amargam opressão e discriminação aos grupos considerados minoritários.

#### 4.3 A FORMATAÇÃO DO GÊNERO “DOMADO” SOB AS INTERFACES DE CONTROLE DO SISTEMA BINÁRIO SEXO-GÊNERO

A masculinidade hegemônica, quando analisada a partir das interfaces de controle do sistema binário sexo-gênero, representa um complexo e arraigado conjunto de normas, valores e práticas que conferem poder e privilégio aos homens em comparação com outras identidades de gênero (Butler, 2003; Connell, 2005). Ela se baseia na ideia de que existe uma única e ideal forma de ser homem, uma norma que é frequentemente associada à força, à agressividade, à assertividade e à dominação. Essa norma não apenas define o que é considerado "masculino" de acordo com o sistema binário de gênero, mas também estabelece um padrão em que a masculinidade é medida e valorizada. Dentro desse sistema, qualquer desvio dessa norma é frequentemente estigmatizado e sancionado socialmente.

A masculinidade hegemônica está enraizada na esfera da produção, na arena política, nas práticas esportivas, no mercado de trabalho. E, em todas estas esferas, o discurso impulsionador das práticas dos homens tem como fundamento a competição, a busca insaciável pelo sucesso, pelo poder. E é neste ponto que a masculinidade deve ser provada, e, tão logo isso ocorre, é

questionada, tornando necessário que seja novamente provada: sua construção é constante, implacável e inatingível (Bento, 2015, p. 88).

A hegemonia masculina é mantida por meio de uma série de interfaces de controle, que incluem instituições sociais, práticas culturais e estruturas de poder (Bento, 2015; Butler, 2003; Connell, 2005). Essas interfaces de controle reforçam e perpetuam a ideia de que a masculinidade hegemônica é superior e mais valorizada do que outras expressões de gênero. As instituições sociais, como a família, a educação e a religião, desempenham um papel fundamental na socialização das crianças em padrões de masculinidade e feminilidade (Miskolci, 2021). Essas instituições frequentemente promovem a ideia de que a masculinidade hegemônica é a norma, enquanto outras identidades de gênero são marginalizadas ou desencorajadas.

A partir do argumento a favor de uma abordagem da análise de gênero que reconhece a importância dos processos e das práticas sociais como elementos fundamentais na construção dinâmica das masculinidades, Connell (2005) aponta três dimensões presentes nas masculinidades: a) *as relações de poder*, cujo eixo primordial é a subordinação geral das mulheres e a dominação dos homens (poder patriarcal); b) *as relações de produção no mundo do trabalho*, também claramente assimétricas no que se refere à dimensão de gênero e; c) *as relações emocionais*, sobretudo desejo sexual e diferentes práticas que o atualizam.

Connell (2005) argumenta que a análise da masculinidade através das relações de poder, das relações de produção e das relações emocionais, nos oferece a possibilidade de abordar as complexas masculinidades existentes no contexto. Butler (2003, 2018) complementa que, a teoria de gênero nos leva inevitavelmente ao contrato heterossexual ou matriz heterossexual, no qual somente duas figuras o protagonizam: o homem e a mulher.

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e “fêmea”. A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero” (Butler, 2003, p. 35).

A produção da matriz heterossexual se refere à expectativa social que impõe a necessidade de uma coerência linear entre o sexo atribuído ao nascimento, o gênero, o desejo e as práticas sexuais (Miskolci, 2021; Butler, 2003). Isso significa que, de acordo com essa expectativa, se uma pessoa possui vagina, é socialmente esperado que seja "feminina" em sua

expressão de gênero, que adote um papel sexual "passivo" e que sinta desejo por pessoas com pênis (categorizado como "masculino"). Esse modo de regulação da heterossexualidade projeta um tabu contra as demais sexualidades.

Ao postular a instituição heterossexual, busca-se reforçar a necessidade de uma estrutura binária que categoriza os gêneros de forma simplista, dividindo-os em categorias estritas de masculino e feminino. Essa estrutura visa impossibilitar a subversão da normatividade de gênero, uma vez que essa subversão resulta na origem de uma nova estética que transcende o tradicional binarismo de gênero (Butler, 2003). Diante disso, nos cabe discorrer de forma objetiva as interfaces do sistema binário sexo-gênero.

De acordo com Le Breton (2016), o corpo desempenha um papel central na experiência humana, servindo como ponto de partida que inaugura e consolida essa experiência. Em outras palavras, o autor argumenta que a existência humana é intrinsecamente corpórea, e o corpo é fundamental para a identidade e a experiência humana. Sem o corpo, a existência humana não seria possível (Le Breton, 2016). A partir desse contexto, em termos gerais, pode-se afirmar que os diferentes gêneros são vivenciados e incorporados por meio do corpo, circunscrevendo-se nele o sistema sexo-gênero.

É importante destacar que a inteligibilidade dos corpos desempenha um papel significativo na conformidade com as normas de gênero. Aqueles corpos que se alinham com as normas de gênero predominantes são percebidos como coerentes e aceitáveis, enquanto aqueles que não seguem essas normas são frequentemente estigmatizados como "desviantes" (Miskolci, 2021). Essa dinâmica reforça o binarismo de gênero homem-mulher (Leite Júnior, 2011; Silva, 2020) e perpetua as concepções tradicionais de identidade de gênero na sociedade.

Ao longo da história, os corpos dos indivíduos foram moldados de diversas maneiras por meio de complexas relações de poder que, por meio de discursos de saber/poder (Butler, 2003, 2018), estabeleceram regimes de verdade. Dentro dessas construções, encontra-se o sistema sexo-gênero, no qual foram atribuídas significações contrastantes entre gênero e sexo. O gênero seria uma construção social (Butler, 2003; Connell, 2005), enquanto o sexo representaria o aspecto biológico, ostentando um caráter natural. Nesse contexto, o gênero estaria estreitamente associado ao sexo biológico, por representar as construções socioculturais que foram estabelecidas ao longo do processo histórico com base no binarismo entre homem/mulher e masculino/feminino.

Contudo, de acordo com Butler (2003), tanto o gênero quanto o sexo são construções culturais. Essa perspectiva desafia a ideia de que o gênero é estritamente ligado ao sexo

biológico, apontando que ambas são produtos de construções culturais e sociais, e não inerentemente naturais.

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (Butler, 2003, p. 22).

A perspectiva de Butler implica que o gênero e o sexo não são fundamentalmente duas entidades separadas, mas, em essência, a mesma coisa. “[...] a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente nenhuma” (Butler, 2003, p. 22). Dessa forma, o sexo não seria algo simplesmente natural, neutro, estável e imutável, mas também algo que é culturalmente construído.

Na realidade, tanto o gênero quanto o sexo são produtos de construções culturais (Butler, 2003; Connell, 2005, 2014) que são estabelecidas por meio de representações que servem a determinadas relações de poder e se apoiam em discursos que naturalizam significados.

Portanto, pertencer ao sexo masculino ou feminino implica carregar uma série de representações culturalmente construídas e historicamente consolidadas. Conforme afirmado por Butler (2003), considerando que o “sexo” é uma interpretação política e cultural do corpo, não existe a distinção entre sexo e gênero em termos convencionais; o gênero é intrinsecamente incorporado ao sexo, e o sexo revela-se como tendo sido gênero desde o princípio.

Nesse contexto, torna-se difícil separar sexo de gênero, já que o primeiro é percebido como natural, biológico, e o segundo, como uma produção cultural estabelecida pelo sexo. Por isso, na concepção de Butler (2003), os dois são produzidos culturalmente.

No mesmo sentido, Connell (2005) preconiza que a masculinidade deve ser entendida numa estrutura de gênero, nunca como um objeto natural. Desse modo, ao invés de definir a masculinidade como objeto de caráter “natural”, é necessário centrar-se nos processos e relações por meio das quais os homens e mulheres têm as suas vidas inseridas na dimensão de gênero.

Nessa perspectiva da construção dinâmica das masculinidades, existem diversas formas de masculinidade que não se enquadram nos estereótipos tradicionais, as masculinidades negras, afetivas, *queers* e paternas são alguns exemplos de masculinidades que desafiam as expectativas restritivas e abrem espaço para uma expressão mais autônoma e diversa da masculinidade.

Diante de todo o exposto, na seção a seguir discutiremos sobre os impactos do sistema heteronormativo, quando o sujeito foge à norma estabelecida.

#### **4.3.1 Cisheteronormatividade, homossexualidade e causas/tipos de homofobia: entre o limite da tolerância e as manifestações da punição**

No aspecto da estrutura da matriz heterossexual, encontramos a heteronormatividade, caracterizada pela concepção de que somente relacionamentos entre pessoas de sexos opostos, ou seja, heterossexuais, são considerados padrões corretos ou normais na sociedade (Junqueira, 2007; Miskolci, 2021). Conforme a própria composição da palavra sugere, a heterossexualidade é estabelecida como a norma dominante na sociedade, ou seja, “é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima (e natural) de expressão identitária e sexual” (Junqueira, 2007, p. 10).

Nessa mesma concepção, Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 20) definem a heteronormatividade como:

conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos definidores da heterossexualidade como a única forma legítima e natural de expressão identitária e sexual, que faz com que a homossexualidade, a transgeneridade e as práticas sexuais não reprodutivas sejam vistas como desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado.

A imposição da heteronormatividade está intrinsecamente ligada aos processos de produção de corpos, sujeitos e identidades que estão alinhados de maneira coesa com a sequência tradicional de categorização sexo-gênero-sexualidade (Butler, 2003, 2018). Esta imposição vai além, encontrando sua base na crença arraigada na divisão binária dos corpos, caracterizando-os como masculinos e femininos, e na ideia de uma atração "natural" entre os "sexos opostos", que também são obrigatoriamente correspondentes a gêneros distintos, definidos em um sistema binário.

Dentro deste contexto, as identidades de gênero são determinadas pela "matriz heterossexual," e a expressão da sexualidade e orientação sexual é rigidamente associada às

identidades e expressões de gênero que se conformam a esse modelo binário. Portanto, a heteronormatividade fortalece e perpetua as concepções binárias de sexo e gênero, estabelecendo normas que restringem a diversidade das expressões de gênero e da orientação sexual, e a produção da sequência heteronormativa de sexo-gênero-sexualidade é guiada pela lógica da imposição de corpos e desejos que se alinham obrigatoriamente com a heterossexualidade.

Essa normatização resulta na marginalização de toda e qualquer orientação sexual divergente da heterossexual. A heteronormatividade está presente em inúmeros aspectos da vida em sociedade e continua a ser profundamente enraizada em nossa cultura, muitas vezes de forma inconsciente. Isso pode se manifestar quando ocorre um sentimento de estranheza diante de orientações sexuais diferentes da heterossexual.

Nesse cenário, a heteronormatividade cria um sistema de regras sociais que se baseia em dicotomias rígidas, como homem/mulher e feminino/masculino. Isso resulta na marginalização de todas as pessoas que não se identificam estritamente com essas categorias de gênero.

Nesse aspecto, além da orientação sexual hétero, conceitua-se pelo menos mais duas orientações sexuais que, na perspectiva da sociedade normativa, são consideradas “desviantes” (Borrillo, 2016), são elas a homossexualidade, caracterizada pelo interesse em pessoas do mesmo sexo, e a bissexualidade cujo interesse se dá a ambos os sexos.

Contudo, é essencial ratificar a distinção entre orientação sexual e identidade de gênero. No caso das pessoas transgêneros, incluindo travestis e transexuais, não se pode presumir automaticamente sua orientação sexual, como frequentemente ocorre. Essas pessoas podem identificar-se como heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, a depender de suas atrações afetivas e sexuais.

Por exemplo, se uma mulher transexual/travesti se envolve em um relacionamento sexual com um homem, configura-se uma relação heterossexual, pois envolve duas pessoas de identidades de gênero diferentes. No entanto, se ela preferir relacionar-se com mulheres, será considerada uma mulher transexual/travesti lésbica, visto que a relação ocorre entre pessoas com a mesma identidade de gênero. Essa complexidade é uma das razões pelas quais alguns estudiosos e estudiosas optam por definir a orientação sexual em relação à identidade de gênero das pessoas, em vez de seu sexo biológico.

Isso posto, invariavelmente os sujeitos que se afastam desse “modelo de referência” (Borrillo, 2016), estão suscetíveis às atitudes de hostilidade e desprezo por parte desse sistema

normativo patriarcal. Tais atitudes se circunscrevem em atos de discriminação e violência como, por exemplo, a homofobia.

O termo homofobia é geralmente utilizado em referência a um conjunto de emoções negativas, como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo, que são dirigidas especificamente a pessoas homossexuais ou que são percebidas como tal (Borrillo, 2016; Junqueira, 2007). Essas emoções negativas podem se manifestar em diversas formas de discriminação, preconceito e hostilidade em relação à orientação sexual não heterossexual. A homofobia não se limita apenas às emoções, mas também pode se manifestar em comportamentos e atitudes que marginalizam pessoas com base em sua orientação sexual.

A homofobia também opera por meio da atribuição de um “gênero defeituoso”, “falho” (Louro, 2008), “abjeto” (Borrillo 2016; Miskolci, 2021) às pessoas homossexuais. Assim, a homofobia “pode se expressar ainda numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos/as’” (Louro, 2008, p. 28).

As normas de gênero (Butler, 2003), desempenham um papel assertivo na perpetuação da homofobia, mostrando seu impacto sobre todas as pessoas, independentemente da orientação sexual, gênero ou identidade de gênero. Nesse sentido, a homofobia é um fenômeno que não afeta apenas os indivíduos homossexuais, mas também pessoas heterossexuais, mulheres e homens (Junqueira, 2007). Isso ocorre porque a homofobia está enraizada nas normas rígidas de gênero que ditam o que é considerado apropriado ou aceitável em termos de comportamento, expressão de gênero e orientação sexual.

Homens heterossexuais, por exemplo, são frequentemente pressionados a aderir às normas de masculinidade hegemônica, que incluem a rejeição de qualquer comportamento percebido como feminino ou não conformista em relação às expectativas de gênero tradicionais. A homofobia muitas vezes se manifesta quando alguém é acusado de não ser “suficientemente masculino” ou é rotulado de forma pejorativa com base em estereótipos de gênero.

[...] se um adolescente ou um aluno manifesta qualquer sinal de homossexualidade, logo aparece alguém chamando-o de “mulherzinha” ou “mariquinha”. O que poucos se perguntam é porque ser chamado de mulher pode ser ofensivo. Em que sentido ser feminino é mau? (Carrara, 2006, p. 02)

Isso cria um ambiente em que a homofobia pode afetar negativamente a vida de todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual, e destaca a importância de desafiar essas normas restritivas para promover a igualdade de gênero e a aceitação de diversas identidades de gênero e orientações sexuais.

A dificuldade em reconhecer a homofobia como um fenômeno intrinsecamente ligado às questões e relações de gênero muitas vezes resulta de uma percepção limitada do conceito, que erroneamente se restringe a casos de discriminação contra homossexuais masculinos. Essa visão restrita não reflete a complexidade da homofobia e sua interseção com as normas de gênero. A homofobia não se limita a afetar unicamente homossexuais masculinos, mas abrange um espectro mais amplo de identidades de gênero e orientações sexuais.

A estreita relação entre homofobia e normas de gênero é evidenciada em noções, crenças, valores, expectativas, atitudes, hierarquias opressivas e mecanismos discriminatórios que são construídos e mantidos pela sociedade (Junqueira, 2007). Essa relação tem implicações significativas para pessoas que desafiam ou não se conformam às normas de gênero tradicionais, resultando em consequências drásticas para aqueles que ousam questionar ou descumprir os preceitos socialmente impostos em relação ao que significa ser homem e ser mulher.

Portanto, em função do sexo, da cor da pele, da filiação religiosa ou da origem étnica é que se instaura, tradicionalmente, um dispositivo intelectual e político de discriminação. O sistema a partir do qual uma sociedade organiza um tratamento segregacionista segundo a orientação sexual pode ser designado sob o termo geral de "heterossexismo". Esse sistema e a homofobia - compreendida como a consequência psicológica de uma representação social que, pelo fato de outorgar o monopólio da normalidade à heterossexualidade, fomenta o desdém em relação àquelas e àqueles que se afastam do modelo de referência - constituem as duas faces da mesma intolerância e, por conseguinte, merecem ser denunciados com o mesmo vigor utilizado contra o racismo ou o antissemitismo (Borrillo, 2016, p. 23).

Dentro desse contexto, Junqueira (2017) argumenta que homens socialmente identificados como negros, frequentemente são considerados "negros autênticos" somente se demonstrarem certos atributos percebidos como "naturais" e "intrínsecos à sua raça". Essas características incluem uma virilidade robusta, associada a uma ideia de masculinidade heterossexual acentuada, bem como habilidades específicas para determinados ritmos, danças, esportes e trabalho.

Os estereótipos em relação às pessoas negras, sobretudo no contexto da hipersexualização, traz um impacto significativo em suas vidas. Quando essa percepção é

combinada com a identidade sexual *gay*, essa objetificação se intensifica ainda mais, uma vez que o corpo da pessoa negra é frequentemente reduzido a um objeto de desejo sexual. Visto como o homem *gay* desejado para encontros sexuais no imaginário de pessoas brancas, porém, nem sempre é considerado como alguém adequado para relações afetivas mais duradouras.

Não à toa, Borrillo (2016) ratifica que a homofobia e os outros tipos de preconceito, como o racismo e o sexismo, estão intrinsecamente associados. Ser negro/a, mulher ou homossexual não traz, em culturas patriarcais, o status necessário para se estar no topo da pirâmide social.

#### **4.3.2 Do movimento à Teoria *Queer*: a transgressão dos limites da sexualidade, da intersecção de gênero e a abjeção do sujeito “diferente”**

O termo "*Queer*", tanto em termos políticos quanto teóricos, surgiu como uma reação crítica à ordem sexual predominante, possivelmente relacionada à contracultura e às reivindicações dos grupos que, na década de 1960, eram conhecidos como os “novos” movimentos sociais (Miskolci, 2021), sendo os três principais: o movimento pelos direitos civis da população negra no Sul dos Estados Unidos, o movimento feminista da chamada segunda onda e o movimento homossexual.

A palavra *queer* tinha o propósito de degradar os sujeitos aos quais se refere. Entretanto, “*Queer* adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos” (Butler, 2002, p. 58). Desse modo, a proposta dos teóricos, foi de dar um novo significado ao termo, passando a entender *queer* como uma prática de vida que se coloca contra as normas socialmente aceitas (Butler, 2002, 2003, 2018; Louro, 2008). De forma geral, o conceito serve como um termo guarda-chuva para abarcar as orientações sexuais que se desviam da heteronormatividade.

O que se destacou nos movimentos sociais da década de 1960 foi a maior participação de grupos das classes média e, em alguns casos, populares, em lutas preexistentes, mas que passaram a adotar um novo conjunto de reivindicações em um cenário político no qual as instituições tradicionais, como o Estado e os partidos políticos, enfrentavam questionamentos em relação à sua representatividade e autoridade.

Geralmente, esses movimentos argumentavam que o privado era político e que as desigualdades iam além das questões econômicas. Alguns movimentos, mais audaciosos e

pioneiros, começaram a apontar que o corpo, o desejo e a sexualidade, temas anteriormente ignorados, eram áreas em que se expressavam relações de poder. O movimento feminista, por exemplo, lutava pelo controle das mulheres sobre sua contracepção, os movimentos negros contestavam os conhecimentos e práticas racializadoras, e os movimentos pelos direitos dos homossexuais se opunham ao aparato médico-jurídico que os rotulava como ameaças sociais e psiquiátricas. Esses movimentos compartilhavam demandas que desafiavam as normas morais estabelecidas. Em vista disso, Miskolci (2021, p. 22) exemplifica que,

[...] em termos políticos, o *queer* começa a surgir nesse espírito iconoclasta de alguns membros dos movimentos sociais expresso na luta por desvincular a sexualidade da reprodução, ressaltando a importância do prazer e a ampliação das possibilidades relacionais.

Desse modo, podemos dizer que a política *queer* se refere a ações políticas que contestam o domínio das normas machistas, heterossexuais e binárias, assim como suas implicações na sociedade.

A política e a Teoria *Queer*, como as conhecemos hoje, tiveram um desenvolvimento histórico mais definido na segunda metade da década de 1980, nos Estados Unidos (Louro, 2008; Miskolci, 2021), marcado pelo surgimento da epidemia da aids, que desencadeou um dos maiores pânicos sexuais da história, particularmente nos Estados Unidos, onde também houve uma resposta estatal insuficiente e uma relutância em reconhecer a dimensão da emergência de saúde pública.

No contexto da epidemia, Miskolci (2021) aponta que, de maneira diferente, no Brasil, o enfrentamento à aids aproximou o Estado e o movimento social em meio ao processo de redemocratização após duas décadas de governo militar. Em contraponto, nos Estados Unidos ocorreu um verdadeiro choque entre as demandas sociais e a recusa do governo conservador liderado por Ronald Reagan em adotar quaisquer medidas efetivas em resposta à epidemia.

A epidemia é tanto um fato biológico como uma construção social. A aids foi construída culturalmente e houve uma decisão de delimitá-la como DST. Uma epidemia que surge a partir de um vírus, que poderia ter sido pensada como a hepatite B, ou seja, uma doença viral, acabou sendo compreendida como uma doença sexualmente transmissível, quase como um castigo para aqueles que não seguiam a ordem sexual tradicional (Miskolci, 2021, p. 24)

A epidemia da aids representou um choque significativo e, na forma como foi percebida, desencadeou uma resposta conservadora à Revolução Sexual. No contexto

brasileiro, essa revolução foi experienciada pela chamada "geração do desbunde"<sup>10</sup>. Globalmente, essa reação teve implicações políticas significativas e impactou a forma como as pessoas passaram a compreender a si mesmas, a sexualidade, os afetos e suas vidas sexuais.

No contexto dos Estados Unidos, os eventos que se desenrolaram durante a epidemia da aids revelaram que, diante da primeira oportunidade, os valores conservadores e os grupos que defendiam manter as normas tradicionais resistiram às correntes progressistas. Como resultado, ocorreu uma transformação no movimento *gay* e lésbico, tornando-se consideravelmente mais radical do que em épocas anteriores, questionando os próprios alicerces de sua agenda política, conforme explicita Miskolci (2021, p. 23),

[...] a aids, portanto, foi um catalizador biopolítico que gerou formas de resistência mais astutas e radicais, materializadas no *ACT UP*, uma coalizão ligada à questão da aids pra atacar o poder, e no *Queer Nation*, de onde vem a palavra *queer*, a nação anormal, a nação esquisita, a nação bicha.

A expressão "*Queer Nation*" era empregada para designar uma parte da sociedade rotulada como "anormal", "doente", "esquisita" e outros termos pejorativos associados ao significado da palavra "*queer*". Referia-se àqueles que não se conformavam com o padrão estabelecido, cujos corpos escapavam ao controle e à disciplina de uma sociedade machista e heteronormativa. Nesse contexto, o termo "*queer*" emergiu como uma reação e uma forma de resistência contra um novo cenário biopolítico desencadeado pela epidemia da aids.

Nesse contexto, percebe-se que a questão *queer* não está estritamente relacionada à homossexualidade, mas sim à problemática da abjeção (Borrillo, 2016; Miskolci, 2021). Esse termo denota o lugar em que a sociedade comumente relega indivíduos que percebe como uma ameaça ao seu funcionamento harmonioso, à ordem social e política.

Assim, se o movimento *gay* e lésbico convencional tinha como objetivo principal destacar que as pessoas homossexuais eram indivíduos normais e merecedores de respeito, o movimento *queer* surge como um alerta para se observar que, até mesmo os *gays* e lésbicas considerados "respeitáveis", em determinado momento, serão alvos de ataques e mais uma vez transformados em objetos de abjeção.

---

<sup>10</sup> A "geração do desbunde" foi caracterizada por uma atitude de desafio às normas sociais tradicionais, incluindo questões relacionadas à sexualidade, e desempenhou um papel importante na transformação cultural e política do Brasil nos anos 1970. "No que concerne especificamente ao termo desbunde, um dos mais corriqueiros conferidos à contracultura brasileira, mascarando, não raras vezes, o potencial contestatório daquela experiência sob a racionalidade do regime político repressor, ele apontava para uma mudança de mentalidade e comportamento, sendo, por isso, pivô de disputas político-ideológicas" (Diniz, 2020, p. 4).

O Movimento *Queer* busca destacar as injustiças e violências inerentes à disseminação e à imposição das normas e conversões culturais. Isso abrange as violências e injustiças envolvidas na construção tanto dos "normais" quanto dos "anormais" (Miskolci, 2021), ou seja, independentemente de alguém estar em conformidade com essas normas e ser reconhecido socialmente ou ser alguém marcado e sujeito a humilhações, ambos os grupos são afetados pela influência das normas e convenções sociais, e ambos têm a capacidade de reconhecer a opressão que tais normas impõem. Embora aqueles que sejam marginalizados, estigmatizados, sujeitos à vergonha e abjeção sofram mais, não é incomum encontrar pessoas que, mesmo se enquadrando nos modelos socialmente aceitos, reconheçam a natureza compulsória, violenta e injusta dessas normas nos dias de hoje.

Nessa perspectiva, ao perceber que a sociedade brasileira normativa apresenta latente dificuldade em lidar com as diferenças étnico-raciais, de gênero e sexuais, Miskolci (2021) traz a reflexão da necessidade de incorporar o *queer* na educação/escolas, ou seja, abordando a concepção das diferenças (Louro, 2001) na educação, buscando aplicar uma perspectiva não-normativa e mais democrática em sua atuação didática.

A proposta do *queer* é muito mais fazer um diálogo com aqueles e aquelas que normalmente são desqualificados do processo educacional e também do resto da experiência de vida na sociedade, e é esse diálogo que pode se tornar a própria educação, mudando o papel da escola. (Miskolci, 2021, p. 41).

Miskolci (2021) defende a ideia de uma educação para a “diferença”, por acreditar que o termo “diversidade” não abrange a completude de reconhecimento do outro como parte de todos nós, “[...] as demandas sociais são de reconhecimento da diferença, mas o filtro político as traduz na linguagem da tolerância da diversidade” (Miskolci, 2021, p. 51). Tolerar difere significativamente de reconhecer o Outro, apreciar sua singularidade, e a mera convivência com a diversidade não implica aceitá-la.

Em termos teóricos, diversidade é uma noção derivada de uma concepção muito problemática, estática, de cultura. É uma concepção de cultura muito fraca, na qual se pensa: há pessoas que destoam da média e devemos tolerá-las, mas cada um se mantém no seu quadrado e a cultura dominante permanece intocada por esse Outro (Miskolci, 2021, p. 52).

No ambiente escolar, essa visão seria o equivalente a dizer o seguinte: estaremos na mesma sala, mas você não interfere na minha vida, eu não interfiro na sua, e não interferiremos na vida dos outros. No entanto, é impossível ocupar o mesmo espaço social

sem interações e influências mútuas. Além disso, o discurso ideológico sobre a diversidade parece ter como objetivo preservar a cultura dominante, criando apenas condições de tolerância para os “diferentes”, os “estranhos”, os “outros”, os “abjetos”.

Neste ínterim, a política da diferença surge como uma crítica ao multiculturalismo e à retórica da diversidade, defendendo a importância de transcender o sujeito à mera tolerância e à integração, não à inclusão. Ela propõe uma mudança cultural abrangente, buscando incorporar a diferença e reconhecer o Outro como parte integrante de todos nós, porém, mantendo a mesma estrutura que subsidia o interesse pelo controle político. Na perspectiva da diferença, reside a proposta de mudar as relações de poder.

Portanto, considerar uma formação omnilateral com respeito ao “paradigma das diferenças”, além da diversidade, é uma “mudança-de-chave” oportuna para a Geração Z, uma trajetória de compreensão da realidade no mundo, em direção a uma sociedade mais justa e humana, conduzindo o sujeito histórico-social a entender as diferenças e a se reconhecer como parte integrante delas, haja vista que, *grosso modo*, não há igualdade diante das particularidades essenciais da existência subjetivo-humana – todos/as somos diferentes em algo!

Diante de tudo isso, o capítulo a seguir tece os fios analítico-interpretativos dos filmes selecionados como amostra do estudo, esmiuçando a inter-relação entre teoria e empiria, em função da síntese de resultados.

## 5 “*Okùnrin Dùdù*”: ENTRE(VENDO) A IMÁGETICA DO NEGRO GAY CINEMATOGRAFADO

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa, cujo objetivo foi de analisar a imagética do negro gay cinematografado no contexto histórico-ontológico da Geração Z, ou seja, filmes produzidos entre os anos de 1995 e 2022.

Neste seguimento, “*Okùnrin Dùdù*”, expressão que designa o título deste trabalho, foi empregado para fazer alusão à cultura *Yorubá*, da região da Nigéria, o que significa, em português, “*homem negro*”. Trata-se de uma homenagem ao berço de surgimento da civilização humana, a “mãe África”, bem como uma forma de insistência à resistência étnico-racial, na perspectiva de gênero.

Assim o texto que segue se arvorou a responder o problema proposto, a partir das nuances analítico-interpretativas que atendem aos objetivos da investigação.

Os dados foram coletados nas três produções cinematográficas que compõem a amostra da pesquisa, quais sejam:

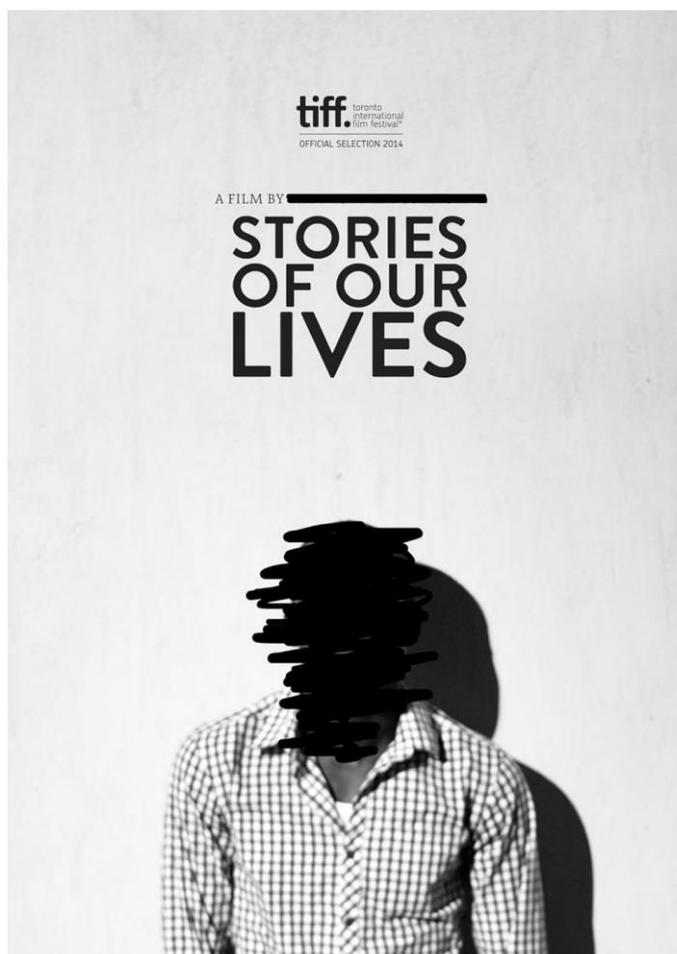
- a) “*Stories of Our Lives*” (Jim Chuchu, 2014).
- b) “A Cidade do Futuro” (Cláudio Marques, Marília Hughes, 2016).
- c) “*Moonlight: sob a luz do luar*” (Berry Jenkins, 2016).

O *corpus* empírico foi analisado por meio do processo de categorização do conteúdo (categorias, subcategorias e unidades de sentido), com base em Laville e Dionne (1999). Em virtude desta perspectiva, elaboramos a *Ficha de Identificação e Análise Fílmica (FIAF)* para sistematização dos dados a partir das narrativas fílmicas, conforme se sucede nas seções a seguir.

### 5.1 “*STORIES OF OUR LIVES*”: ENTRE A HOMOFOBIA, O AMOR PLATÔNICO E A LUTA POLÍTICA PELA (R)EXISTÊNCIA

Nesta seção, analisaremos o filme queniano “*Stories of Our Lives*” (Histórias de Nossas Vidas, 2014) dirigido por Jim Chuchu, cineasta e ativista negro gay. A figura a seguir ilustra o pôster de divulgação do filme.

**Figura 2:** Poster do filme “*Stories of Our Lives*”.



**Fonte:** *Internet Movie Database* (2023).

A produção cinematográfica “*Stories of Our Lives*” (2014), primeiro longa que fala abertamente sobre a homofobia imperante no Quênia, na África, narra histórias reais sobre as hostilidades que a comunidade *gay* enfrenta diariamente no país, desafiando a norma ao dar voz e visibilidade a pessoas LGBTQIAPN+ africanas, cujas histórias raramente são ouvidas nas mídias globais.

Na narrativa fílmica, à guisa de informações no enredo, dimensionamos as categorias investigadas pela pesquisa, estruturadas na Ficha de Identificação e Análise Fílmica (*FIAF*) sobre a produção, cujas especificidades são postas a seguir.

**Quadro 6:** Ficha de Identificação e Análise Fílmica da produção cinematográfica “*Stories of Our Lives*”.

<b>Título da produção cinematográfica:</b> <i>Stories of Our Lives</i>	<b>País:</b> Quênia
<b>Diretor/a:</b> Jim Chuchu	<b>Ano:</b> 2014
<b>Qual o formato da produção cinematográfica?</b>	
<input type="checkbox"/> Filme longa-metragem	<input checked="" type="checkbox"/> Documentário

<b>Tema da produção cinematográfica:</b> Vivências de pessoas <i>queers</i> no Quênia.		
<b>SOCIEDADE PATRIARCAL</b>		
<b>EIXOS</b>	<b>DIREÇÃO</b>	<b>NUANCES DISCURSIVAS</b>
Discute sobre matriz heterossexual?	(x) sim ( ) não	- Contexto social em que as reações e os espaços de convívio são delimitados por homens cisgênero heterossexuais.
Aborda a heterossexualidade compulsória?	(x) sim ( ) não	- Denuncia o modelo político e violento do país.
Discute sobre heteronormatividade?	(x) sim ( ) não	- Violência de gênero e homofobia.
Discute sobre a homossexualidade masculina ( <i>gay</i> )?	(x) sim ( ) não	- Anulação do direito de amar e se relacionar afetivamente com outros parceiros por conta da repressão social.
Aborda os tipos de homofobia?	(x) sim ( ) não	- Violência psicológica; - Violência física.
<b>NEGRITUDE</b>		
Discute sobre identidade étnico-racial?	( ) sim (x) não	- Não direciona a discussão para as questões de reconhecimento identitário étnico-racial.
Aborda as características do homem negro <i>gay</i> ?	(x) sim ( ) não	- Estereótipos de gênero e sexualidade.
Discute sobre racismo?	( ) sim (x) não	- A discriminação racial não é posta em primeiro plano; - Subalternidade dos corpos negros.
Discute sobre a homofobia racista?	(x) sim ( ) não	- Expectativas da heterossexualidade compulsória a homens negros.
Apresenta características do movimento negro?	(x) sim ( ) não	- Defesa dos direitos de pessoas LGBTQIAPN+ negras.
<b>CINEMA</b>		
Discute sobre produto audiovisual-mercadológico?	( ) sim (x) não	- Cinema como instrumento de denúncia dos padrões conservadores e como reflexão crítica sobre a realidade da população LGBTQIAPN+.
Ratifica o cinema como veículo de comunicação?	(x) sim ( ) não	- Cinema como difusão cultural.
Aborda narrativa sociocultural?	(x) sim ( ) não	- População negra africana.
Apresenta as características do homem negro <i>gay</i> cinematografado?	(x) sim ( ) não	- O negro <i>gay</i> enquanto sujeito político.
Ratifica o cinema como um recurso educacional didático-pedagógico?	(x) sim ( ) não	- Motiva a reflexão crítica acerca das questões sociais, humanas e de diversidade sexual.
Fomenta a difusão cultural?	(x) sim ( ) não	- Fomenta o acesso à arte cinematográfica.
<b>GERAÇÃO Z</b> (“Ger Z”)		
Discute sobre hiperconectividade?	( ) sim (x) não	- As narrativas não acentuam a facilidade de utilização de recursos tecnológicos.
Apresenta as características de aprendizado dinâmico?	(x) sim ( ) não	- Os produtos audiovisuais como recurso didático-pedagógico.
Apresenta sensibilidade às causas sociais?	(x) sim ( ) não	- Militância <i>queer</i> .
Fomenta o reconhecimento e respeito às minorias?	(x) sim ( ) não	- Direitos LGBTQIAPN+; - Respeito à diversidade sexual e de gênero.
<b>ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO</b>		
Aborda as três fases da vida da personagem negra: infância, adolescência e fase adulta?	( ) sim (x) não	- Aspectos da infância não enredam as narrativas contadas.
Fomenta a formação omnilateral?	(x) sim ( ) não	- Fomento à reflexão crítica da realidade

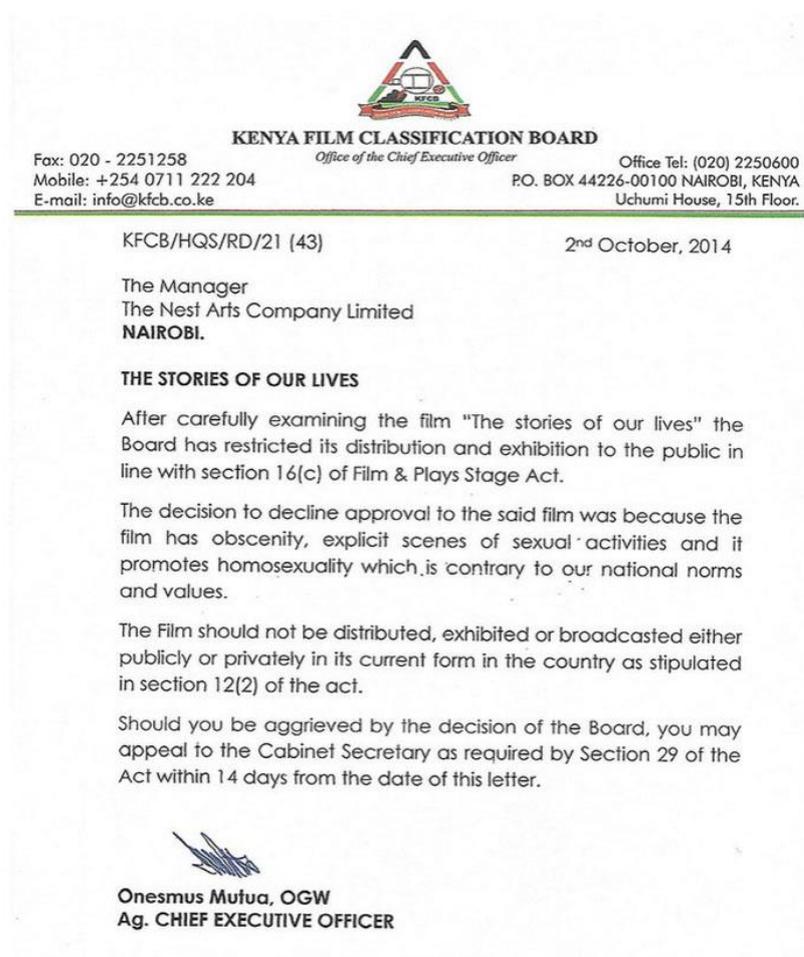
		social.
Discute sobre a pedagogia das diferenças?	(x) sim ( ) não	- Compreensão do outro como parte de si.
Aborda a homofobia na escola?	( ) sim (x) não	- Episódios não ambientados em espaços escolares.
Fomenta a ação educativa?	(x) sim ( ) não	- Produção cinematográfica como recurso educacional de promoção a formação pedagógica e difusão cultural.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023).

No ano de 2013, o *The Nest Collective*, um coletivo multidisciplinar (cinema, música, moda, artes visuais e literatura) que vive e trabalha em Nairobi/Quênia, iniciou um trabalho de coleta e arquivamento de histórias de pessoas que se identificam como *gays*, lésbicas, bissexuais, transgêneros e intersexuais no Quênia, batizando o projeto de “Histórias de Nossas Vidas”. Esse acervo de informações foi publicado em um livro homônimo, e cuja motivação do coletivo se deu pela vontade de contar histórias que não são ouvidas com frequência no país, histórias que caracterizam a experiência *Queer*, no Quênia.

Assim, após coletar centenas de histórias, o coletivo resolveu transformar algumas delas em curtas-metragens, e reuni-las para ao projeto/longa-metragem antológico baseado em histórias verdadeiras sobre a vida *Queer* no Quênia. O documentário foi exibido em importantes festivais internacionais de cinema, como o Festival Internacional de Cinema de Toronto (2014), o Festival Internacional de Cinema de Roterdã (2018), e o Festival Internacional de Cinema de Berlim, onde venceu o Prêmio *Teddy Jury Awards* (2015), oferecido a filmes de temática LGBTQIAPN+.

Por outro lado, a produção enfrentou inúmeros atos de censura para sua distribuição no país. Assim, o filme foi banido no Quênia, com a justificativa de “promover a homossexualidade que é contrária às normas e valores nacionais”, posto que o Quênia, e cerca de 32 outros países africanos, possui leis que criminalizam pessoas homoafetivas, inclusive, com pena de morte (Assis, 2023). O comunicado foi enviado ao *Nest* em uma carta oficial do Conselho de Classificação de Filmes do Quênia, conforme figura a seguir.

**Figura 3:** Carta oficial do Conselho de Classificação de Filmes do Quênia.

**Fonte:** *The Nest Collective* (2014).

Este ato de conservadorismo extremo por parte do Estado está em forte oposição à mensagem de amor e compreensão do filme e, ironicamente, tornou essa mensagem sobre tolerância às diferenças e dignidade humana ainda mais importante para o mundo.

Salientamos que, diferentemente das outras películas que compõem a amostra desta pesquisa, não conseguimos utilizar cortes de cenas do filme para ilustrar a discussão, pois quando ainda estava disponível na plataforma MUBI, um recurso de bloqueio de captura de tela não permitia os registros das imagens. Antes da possibilidade de utilizar outros recursos para fazer tais registros, o filme foi retirado da plataforma e, até o momento da finalização deste trabalho, nenhuma plataforma de *streaming* no Brasil dispõe da película para visualização. Desse modo, utilizaremos imagens disponíveis na página oficial do coletivo *Nest*. Diante disso, das histórias narradas, destacamos duas que são protagonizadas por homens negros *gays*, intituladas “*Run*” e “*Althman*”.

Em “*Run*”, depois de negociar um acordo comercial, *Patrick* se depara com um bar *gay* local com seu melhor amigo, que é homofóbico, *Kama*. Mais tarde, *Patrick* retorna ao clube para sair à noite, esperando que ninguém descubra. Durante esse evento, ele experimenta uma genuína sensação de alegria, por estar em um ambiente “livre” de preconceitos. No entanto, sua felicidade é abruptamente interrompida quando seu amigo *Kama*, descobre e o agride violentamente, ameaçando-lhe a vida. A cena está representada na figura a seguir:

**Figura 4:** Cena de *Kama* agredindo *Patrick* no episódio “*Run*” do filme “*Stories of Our Lives*”.



**Fonte:** *The Nest Collective* (2014).

*Kama*, temeroso de ser associado à homossexualidade, opta por matar *Patrick*, opção que lhe parece mais viável, para evitar se sujeitar a tal associação. *Patrick* consegue escapar, e a cena subsequente intercala sua fuga pelas ruas de Nairóbi, com repetidas sequências dos eventos que culminaram em sua tentativa de fuga. Esse ritmo acelerado de cortes serve para elucidar sua motivação, que, ao final, declara estar “cansado de correr”, isto é, de esconder quem ele realmente é, transmitindo uma mensagem política de empoderamento.

Isso se deve a uma espécie de “homofobia colonialista”, altamente arraigada no pensamento coletivo e nas relações socioculturais, uma condição para o modo de vida, entranhada como norma social válida por meio da própria legislação, conforme ocorre em um grande número de países africanos.

Discutida por autorias, a exemplo de Borrillo (2016), Butler (2003), Junqueira (2007), Louro (2008), Welzer-Lang (2001), a homofobia é o “terrorismo” que atormenta

peessoas desviantes das normas tradicionais de gênero e sexualidade. Trata-se de um conjunto de emoções negativas, tais como, aversão, desprezo e ódio em relação às homossexualidades, resvalando em situações de preconceito, discriminação e violência contra pessoas LGBTQIAPN+.

Desta feita, se não bastasse a intolerância em relação às diferenças como fator da indiferença, Sendra (2020) afirma que a ilegalidade da homossexualidade no Quênia é, todavia, um legado do período colonial britânico, haja vista que a homossexualidade na África pós-colonial tem sido discutida como uma importação ocidental-eurocêntrica.

No entanto, publicações recentes sugerem que as práticas homossexuais eram a “norma” na África pré-colonial (Arnfred, 2004; Nnaemeka, 2004; Sendra, 2020), quiçá, como fenômeno semelhante ao que ocorria na Grécia e na Roma antiga, ou seja, um fator humano passível de naturalidade e livre arbítrio.

[...] a homofobia Africana está enraizada em discursos coloniais sobre uma sexualidade africana desviante e peculiar, e em uma agenda LGBT contemporânea neoliberal e global, que tenta universalizar normas sexuais e de gênero brancas e euro-americanas (Ekine, 2016, p. 10).

As origens das atitudes homofóbicas na África podem ser rastreadas a partir do período colonial, quando trazidas por missionários cristãos, mas as práticas homofóbicas nas tradições culturais africanas são ignoradas pela maioria da população (SENDRA, 2020), o que significa dizer que o pensamento de Ekine (2016) torna-se pertinente para atinarmos ao fato de que a agenda neoliberal e geopolítica global é imperiosa quanto a fundamentos neopatriarcais sobre gênero e sexualidade.

A segunda história relatada: “*Athman*”, que leva o enredo fílmico a outro caminho, deslocando o foco da narrativa da perseguição para o espectro do amor não correspondido. O personagem *Ray* nutre sentimentos amorosos em relação a seu melhor amigo, *Athman*, que, no entanto, se reconhece heterossexual e não compartilha do mesmo afeto.

**Figura 5:** Cena de *Ray* e *Athman* conversando.



**Fonte:** *The Nest Collective* (2014).

O momento crucial da narrativa se desenrola no quarto de *Ray*, localizado em sua propriedade rural, onde ambos os protagonistas dialogam acerca de seu relacionamento e das emoções que nutrem um pelo outro. A tensão atinge seu ápice quando *Ray*, de maneira destemida, solicita um beijo a *Athman*, impactando e interrompendo a conversa, deixando ambos momentaneamente imóveis. *Ray*, atormentado pela ausência de reciprocidade de seu afeto por *Athman*, toma, por fim, a decisão de partir da fazenda, um ato que simboliza seu processo de assertiva autodeterminação, buscando seus próprios rumos.

*Athman*, por sua vez, empreende uma busca por *Ray*, contudo, não o alcança. Em uma imagem que encapsula a cena, observamos *Ray* correndo desesperadamente, enquanto *Athman*, tristemente, observa-o através dos portões da fazenda. Esta representação visual denota a igualmente intensa dor emocional experimentada por *Athman*, que também está igualmente afetado pelo desgosto amoroso. Esta cena deixa escapar à interpretação a possível repressão de sua sexualidade por conta dos valores heteronormativos e socioculturais colonial-legalistas e moralistas.

**Figura 6:** Cena do episódio “Athman” no filme “*Stories of Our Lives*”.



**Fonte:** *The Nest Collective* (2014).

Para Sendra (2020), os termos ocidentais “homossexual”, “*gay*” e “lésbica”, não são capazes de dimensionar as complexas teias de sentido, amplificadas pelas amplas variedades de espectros do desejo e das identidades sexuais e, portanto, das múltiplas possibilidades contemporâneas de vivenciar, liberta e espontaneamente, a condição da sexualidade como fenômeno existencial.

Mesmo quando os direitos de pessoas homossexuais são reconhecidos por lei, a realidade local é bastante diferente, especialmente em áreas rurais, periféricas, interioranas. A homofobia também está na intersecção (Akotirene, 2019; Collins, 2009) da opressão de raça, classe, gênero, sexual e econômica, o que pode disparar e assolar ainda com mais força formas de violência contra homossexuais negros/as.

As relações LGBTQIAPN+ constituem, então, uma forma de desafiar o pressuposto ideológico que legitima a *heterossexualidade compulsória* como condição, herança inquestionável para quem nasce, imposição histórico-normativo para o gênero e a sexualidade.

Nesse contexto, para Miskolci (2021), a heterossexualidade compulsória é a imposição do padrão de relações afetivas e sexuais entre indivíduos de sexos opostos como norma predominante. Essa imposição se manifesta, muitas vezes, de maneira indireta, como, por exemplo, por meio da disseminação de representações heterossexuais nas instituições educacionais e nos meios de comunicação. Isso relega à invisibilidade os casais formados por dois homens ou duas mulheres.

Mesmo com a opressão escancarada do governo, as produções fílmicas africanas, com temáticas LGBTQIAPN+, têm se ampliado e se comunicado com os jovens, por abordar narrativas que retratam a juventude atual (a Geração Z), como *Rafiki* (2018), outra produção fílmica que retrata um romance entre duas meninas quenianas. Embora “*Stories of Our Lives*” tenha uma fotografia *noir*, em preto e branco, aproximando-se de um “filme de arte”, traz uma narrativa dinâmica e objetiva, ou seja, um produto cultural profícuo para os jovens da Geração Z que se interligam com certa facilidade a narrativas proativas, reais, que falam a linguagem da vida, que retratam problemas vividos sem máscaras, que não obliteram aquilo que o Estado, a família, a escola, muitas vezes, silenciam e/ou negligenciam, a exemplo do debate aberto, objetivo e claro sobre gênero e sexualidade.

Em outros termos, a narrativa imprime em sua trama ângulos que se entrelaçam a princípios da “educação sexual”, como também sobre “competência/inteligência emocional”, parâmetros tão necessários ao currículo do Ensino Médio Técnico-integrado porque condiz com a conjuntura de mundo pós-pandêmico, bem como com a utopia da formação omnilateral/integral, em sua vertente emancipatória.

Em cenas curtas e simples, imagens claras e poéticas, em preto e branco, *Jim Chuchu* encenou episódios que tratam de aspectos tão diferentes, como autodescoberta e autodeterminação, heterossexualização forçada e aceitação etc., mas têm uma coisa em comum: todos falam sobre o desejo de amor e, paradoxalmente, o medo de vivê-lo plena e publicamente. Um medo que conduz, repetidamente, à questão do “confinamento de si”, esconder-se como sobrevivência, renunciar e deixar o país ou ficar e lutar abertamente pela diversidade sexual, por si mesmo. Apesar da proibição de exhibir seu filme publicamente no Quênia, os membros do *The Nest* escolheram resistir e continuar lutando pelo reconhecimento e visibilidade LGBTQIAPN+ no país.

Desta feita, a partir da inter-relação entre homofobia, amor platônico, e a luta política pela sobrevivência, âncoras discursivas que se subscrevem na trama do filme, há de se sublinhar o emaranhado de imposições jurídico-estatais, ideológico-políticas e socioculturais a partir das quais pessoas LGBTQIAPN+ enfrentam no Quênia, matizando a luta pela vida e pela liberdade como condição da própria existência.

Em pleno século XXI, soa quase inimaginável conceber que, em África, pessoas são condenadas à morte pelo Estado pelo “crime da própria existência”, isto é, apenas por serem LGBTQIAPN+. Em proporções locais, no entanto, esta realidade não diverge tanto do Brasil, haja vista que este é um dos países que mais mata pessoas LGBTQIAPN+ no

mundo, conforme afirma Benevides (2023), mesmo não sendo prerrogativa jurídico-estatal.

Desse modo, em seguimento ao texto, a seção seguinte focaliza a produção cinematográfica brasileira “A Cidade do Futuro”, destacando suas especificidades.

## 5.2 “A CIDADE DO FUTURO”: DITADURA MILITAR, POLIAMOR E FAMÍLIA HOMOAFETIVA

O segundo filme selecionado como amostra da pesquisa foi “A Cidade do Futuro” (2016), produção brasileira, dirigida por Cláudio Marques e Marília Hugles, conforme ilustração a seguir:

**Figura 7:** Poster do filme “A Cidade do Futuro”.



**Fonte:** Internet Movie Database (2023).

O título da película é uma alusão à cidade Serra do Ramalho, na Bahia, onde, durante os anos 1970, em plena ditadura no Brasil, foi construído um projeto de assentamento compulsório do regime militar, obrigando a população a migrar para outro território, com a promessa falaciosa de que a nova cidade teria melhor infraestrutura e condições/qualidade de vida.

Assim, o longa narra a história de três jovens negros LGBTQIAPN+, em uma pequena comunidade no interior da Bahia, durante a “era de chumbo” no país: Gilmar e Igor se envolvem amorosamente, mas precisam lidar com a inesperada gravidez de Milla, grávida de um deles. Eles vivem uma relação de companheirismo inusitada, conhecida como *poliamor*<sup>11</sup>, e repudiada pela comunidade. A intenção do trio é cuidar da criança, numa composição ou arranjo familiar bastante inusitada para a época, uma atmosfera de vida moderna e sem preconceitos.

A seguir, apresentamos a Ficha de Identificação e Análise Fílmica (*FIAF*) da produção emblemática, com suas devidas correlações entre as categorias da pesquisa e as informações da narrativa.

**Quadro 7:** Ficha de Identificação e Análise Fílmica da produção cinematográfica “A Cidade do Futuro”.

<b>Título da produção cinematográfica:</b> A Cidade do Futuro		<b>País:</b> Brasil
<b>Diretor/a:</b> Cláudio Marques, Marília Hughes		<b>Ano:</b> 2016
<b>Qual o formato da produção cinematográfica?</b>		
<input checked="" type="checkbox"/> Filme longa-metragem <input type="checkbox"/> Documentário		
<b>Tema da produção cinematográfica:</b>		
Relação não monogâmica entre os três protagonistas e a constituição de uma família não normativa.		
<b>SOCIEDADE PATRIARCAL</b>		
<b>EIXOS</b>	<b>DIREÇÃO</b>	<b>NUANCES DISCURSIVAS</b>
Discute sobre matriz heterossexual?	(x) sim ( ) não	- Modelo de sociedade patriarcal; - Categorização sexo-gênero-sexualidade.
Aborda a heterossexualidade compulsória?	(x) sim ( ) não	- Heterossexualidade como forma correta de se relacionar amorosa e sexualmente.
Discute sobre heteronormatividade?	(x) sim ( ) não	- Reflexão sobre liberdade sexual e/ou relações não-monogâmicas, o que distancia a defesa pela heterossexualidade como via única de expressão.
Discute sobre a homossexualidade masculina ( <i>gay</i> )?	(x) sim ( ) não	- Liberdade sexual.
Aborda os tipos de homofobia?	(x) sim ( ) não	- Agressão verbal e física; - Violência psicológica;

<sup>11</sup>Poliamor se refere à prática, o desejo ou a aceitação de ter mais de um relacionamento íntimo simultaneamente, com o conhecimento e consentimento de todas as pessoas envolvidas (Reis, 2017). Assim, o poliamor surgiu como uma nova modalidade de relacionamento amoroso, uma alternativa específica da não monogamia, ou seja, trata-se de uma orientação de relacionamento, na qual se acredita ser possível e aceitável amar muitas pessoas e manter múltiplos relacionamentos íntimos de forma consensual, ao mesmo tempo.

		- Violência física.
<b>NEGRITUDE</b>		
Discute sobre identidade étnico-racial?	( ) sim (x) não	- Não direciona a discussão para as questões de reconhecimento identitário étnico-racial.
Aborda as características do homem negro <i>gay</i> ?	(x) sim ( ) não	- Estereótipos de gênero e sexualidade.
Discute sobre racismo?	( ) sim (x) não	- A discriminação racial não é posta em primeiro plano; - Subalternidade dos corpos negros.
Discute sobre a homofobia racista?	(x) sim ( ) não	- Expectativas da heterossexualidade compulsória à homens negros.
Apresenta características do movimento negro?	(x) sim ( ) não	- O negro enquanto símbolo de resistência à opressão normativa; - Masculinidades negras.
<b>CINEMA</b>		
Discute sobre produto audiovisual-mercadológico?	( ) sim (x) não	- Cinema como instrumento de denúncia dos padrões conservadores e como reflexão crítica sobre a realidade da população LGBTQIAPN+.
Ratifica o cinema como veículo de comunicação?	(x) sim ( ) não	- Cinema como difusão cultural.
Aborda narrativa sociocultural?	(x) sim ( ) não	- Migrações compulsórias.
Apresenta as características do homem negro <i>gay</i> cinematografado?	(x) sim ( ) não	- Representatividade negra e <i>gay</i> ; - O negro <i>gay</i> enquanto sujeito político; - Construção de identidades negras afetivas.
Ratifica o cinema como um recurso educacional didático-pedagógico?	(x) sim ( ) não	- Motiva a reflexão crítica acerca das questões sociais, humanas, e de diversidade sexual.
Fomenta a difusão cultural?	(x) sim ( ) não	- Fomenta o acesso à arte cinematográfica.
<b>GERAÇÃO Z</b> (“Ger Z”)		
Discute sobre hiperconectividade?	( ) sim (x) não	- As narrativas não acentuam a facilidade de utilização de recursos tecnológicos.
Apresenta as características de aprendizado dinâmico?	(x) sim ( ) não	- Os produtos audiovisuais como recurso didático-pedagógico.
Apresenta sensibilidade às causas sociais?	(x) sim ( ) não	- Fomento à educação; - Militância <i>queer</i> .
Fomenta o reconhecimento e respeito às minorias?	(x) sim ( ) não	- Direitos LGBTQIAPN+; - Respeito à diversidade sexual e de gênero.
<b>ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO</b>		
Aborda as três fases da vida da personagem negra: infância, adolescência e fase adulta?	( ) sim (x) não	- Contexto focado na fase adulta dos personagens.
Fomenta a formação omnilateral?	(x) sim ( ) não	- Formação integral dos sujeitos.
Discute sobre a pedagogia das diferenças?	(x) sim ( ) não	- Compreensão do outro como parte de si.
Aborda a homofobia na escola?	(x) sim ( ) não	- Discriminação pela orientação sexual; - LGBTQIAPN+ <i>fobia</i> na gestão escolar.
Fomenta a ação educativa?	(x) sim ( ) não	- Produção cinematográfica como recurso educacional de promoção a formação pedagógica e difusão cultural.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A ilustração discrimina a narrativa fílmica correspondente às categorias da pesquisa, assinalando aspectos referenciais do discurso como mensagem enredada na narrativa.

O filme é inspirado na história real dos três atores que emprestam seus nomes verdadeiros aos personagens: Milla, Gilmar e Igor. Dessa forma, situando a narrativa, que espelha a vida real dos atores, Gilmar namorava com Igor e, por uma eventualidade, Milla ficou grávida do seu amigo Gilmar. Ao descobrir a gravidez, o trio decidiu criar a criança juntos, enfrentando o modelo tradicional de família da sociedade patriarcal-local. Milla e Gilmar são professores de uma escola pública e Igor trabalha em uma propriedade rural e agrária, como vaqueiro.

A comunidade local, como é ainda mais comum em cidades interioranas, é social e culturalmente configurada sob as bases conservadoras, um contexto traspassado pelos vieses do sistema patriarcal: machista, sexista e homofóbica. Já no primeiro ato do filme, o roteiro situa bem esse contexto no diálogo entre Igor e Gilmar que, às escondidas, vivem uma paixão, sempre se encontrando em lugares ermos. Apaixonado, Gilmar propõe Igor em casamento, que logo expressa o medo de viver abertamente uma relação *gay*, ratificando as normas patriarcais de gênero e sexualidade, circunstanciada pelo discurso e comportamento heteronormativo<sup>12</sup>.

O recorte do diálogo das personagens permeia o antagonismo entre o amor e o medo, perpassados pelo desejo da relação homoafetiva:

GILMAR: Vamos casar?  
 IGOR: Você está doido?  
 GILMAR: É sério. Vamos casar?  
 IGOR: Você não tem medo?  
 GILMAR: Eu não. E você?  
 IGOR: Eu tenho!

Isso se torna ainda mais perceptível na trama, de modo concreto, já que, mais adiante, Igor é espancado pelos seus colegas de trabalho, que não aceitam sua homossexualidade.

Para situarmos melhor o momento do diálogo entre as personagens sobre a proposta de casamento, segue a cena que expressa o momento, em sua singularidade:

---

<sup>12</sup> A heteronormatividade é a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero (Miskolci, 2021).

**Figura 8:** Cena em que Gilmar propõe Igor em casamento.



**Fonte:** Filme “A Cidade do Futuro” (2016).

Em uma sociedade em que a conduta heteronormativa dita as regras da própria existência, legitimando a primazia da heterossexualidade compulsória, as relações homoafetivas são tidas como o “avesso da norma”, o escracho e o escárnio, a impureza da perversão, o pecado dos abjetos. Se na contemporaneidade, a realidade atual ainda figura nestes moldes, imagina esta realidade na época da Ditadura Militar!

Por tudo isso, historicamente, as relações homoafetivas se desenvolviam em guetos, manifestavam-se de maneira discreta, na troca de olhares, no toque sutil entre as mãos, num sorriso tímido, mas que exala afeto.

A reação de Igor em viver um matrimônio com o seu amor é justificada pela rejeição da sua família por tal relacionamento. Inicialmente, sua mãe demonstra saber que há algo mais íntimo entre os dois amigos, mas tende a fingir não acreditar na evolução da relação.

Trata-se de um comportamento comum em situações congêneres, já que o discurso proeminente da matriz heterossexual preconiza a heterossexualidade compulsória como herança irrecusavelmente impensável de ser descartada, principalmente na visão dos pais. A máxima do “é só uma experiência, vai passar”, traduz muito mais do que uma simples esperança pela “normalidade”, quando também entabula a ideia da “conversão”, o afã da “cura”, seguida da cooptação para que o indivíduo “recomponha” sua heterossexualidade, isto é, volte à matriz de origem, o único caminho legítimo e válido para as experiências de amor.

Em outras palavras, o esforço é de que o sujeito volte ao eixo do binarismo, no qual a polaridade homem/mulher demanda todas as certezas. Nesse aspecto, a relação homoafetiva é a ruptura funcional da força, o colapso do sistema, um curto-circuito que faz disparar pane nas engrenagens, sintomatizando o complexo cisheteropatriarcal.

Diante disso, Junqueira (2007) corrobora ao afirmar que, por meio da heteronormatividade, a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima e natural de expressão identitária e sexual. Dessa forma, a homossexualidade é entendida como desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado. Mesmo que distintos, homofobia e heteronormatividade são conceitos próximos, convergentes e, não raro, sobrepostos.

No segundo ato do filme, já está claro para a sociedade a sexualidade e a relação não monogâmica dos três personagens e, por sua vez, suas consequências punitivas, como intriga familiar, perda de trabalho e atos de violência.

Nesse sentido, no decorrer da trama, acompanhamos a relação de Milla com a família que, também, repudia o formato triangular da relação, a ponto de sua mãe não falar mais com ela. Em um diálogo entre Milla e o irmão (um homem negro), percebemos o discurso normativo, e até mesmo racista, que permeia a comunidade e sua família, explicitado no trecho que se segue:

MILLA: Você também não fala mais comigo?

IRMÃO: Você pegou pesado demais, Milla.

MILLA: É minha vida, ninguém tem nada a ver.

IRMÃO: Não tem o que, Mila? Que porra é essa? Puta que pariu, você com Gilmar e Igor. A nossa família está na boca do povo.

MILLA: Você se importa demais com o que os outros pensam.

IRMÃO: Claro que me importo.

MILLA: Lembra quando você deixou o cabelo crescer? Todo mundo comentou, você pensou nos outros?

IRMÃO: Pensei.

MILLA: Mas não cortou.

IRMÃO: Mas eu respeito, nunca tiro o boné na rua.

MILLA: Eu acho seu cabelo lindo.

IRMÃO: Você não pensa em ninguém, né, Mila? Só em você mesma. A mãe tá sofrendo muito, sabia? Pai não volta mais pra casa. Se eu fosse você, ia embora daqui.

Este diálogo situa bem a visão heteronormativa e racista, não apenas da família como da cidade em que residem. A anulação dos traços fenotípicos da negritude do irmão de Milla, perante o preconceito racial a quem deixa o cabelo crespo crescer, é resultado de uma

masculinidade hegemônica<sup>13</sup> que prega o ideário masculino como centrado em performances padrão, de bases no eurocentrismo como norma entre o que é correto, belo e honesto para os homens. Da mesma forma, o repúdio em ver uma mulher constituir uma família com dois homens *gays*, é um reflexo da estrutura patriarcal que insiste em determinar como os gêneros, principalmente a mulher, devem se compor e se portar perante a sociedade. Esse diálogo objetiva debruçar sobre os ombros da personagem feminina a responsabilidade de se moldar, isto é, se anular, para o “bem da família”. Deflagra-se aqui tentáculos do sexismo em ação, descortinando na representação do papel da mulher, que deve ser casta e redentora, a culpa pelos pecados do mundo, páreo à imagem bíblica de Eva que comeu a maçã, o fruto proibido, e seduziu Adão para que também o comesse.

Apesar da falta de apoio familiar, Milla tem um papel de resistência e força no filme. Enfrentando a demissão da escola em que trabalha, enfaticamente por conta de seu relacionamento fora das normas da heteronormatividade, quando o diretor da escola justificava que a estava demitindo pensando no bem-estar dos/as estudantes. Fora isso, ainda há as agressões verbais dentro do próprio ambiente escolar, cujas paredes do banheiro feminino registrou-se o insulto: “Milla vadia de viado”. Em seguida, ela chora, e é acalentada por Gilmar, exausta e entristecida pelas violências recebidas.

Em outra cena, Gilmar, ao chegar na escola, depara-se com dois alunos brigando por conta de xingamentos envolvendo a sexualidade do professor.

---

<sup>13</sup> A masculinidade hegemônica compreende um conjunto de normas, valores e práticas que conferem poder e privilégio aos homens em comparação com outras identidades de gênero, e/ou outras masculinidades, baseada na ideia de que existe uma única e ideal forma de ser homem, uma norma que é frequentemente associada à força, à agressividade, à assertividade e à dominação.”

**Figura 9:** Cena dos alunos brigando em defesa da sexualidade do professor Gilmar.



**Fonte:** Filme “A Cidade do Futuro” (2016).

A cena exposta na Figura 9, vivenciada por Milla e Gilmar no contexto escolar, ratifica a importância de uma escola em que os/as educadores/as defendam a necessidade de uma mudança significativa na forma como as diferenças, sejam elas religiosas, de gênero, sexualidade e/ou étnico-raciais etc. sejam abordadas em sala de aula. Quando se tem uma educação libertadora (Freire, 2018) e plural, na qual os indivíduos reconhecem o outro como parte de si (Miskolci, 2021), o convívio com as diferenças tendem a ocorrer com naturalidade.

Na perspectiva da *diferença*, reside a proposta de mudar as relações de poder. A política da diferença, defende reconfigurar as intenções de “tolerância” e “inclusão” (Miskolci, 2021). Propõe-se uma mudança cultural abrangente, no intento de reconhecer o “outro” como parte integrante de todos nós.

Vencato (2014) assevera que os sujeitos que compõem os espaços educacionais: os/as profissionais da educação, alunos/as, pais, mães e responsáveis, e demais pessoas envolvidas no processo pedagógico, enfrentam dificuldade no dia a dia em lidar com as diferenças vivenciadas por eles próprios, orientados/as numa padronização e normalização que levam a encarar as diferenças vivenciadas no cotidiano, dentro e fora da instituição, como inconvenientes, “fora do lugar”.

Contudo, para superar tais limites, conforme argumenta Vencato (2014), é necessária uma nova dinâmica em relação às diferenças, iniciando pela simples e natural percepção de

sua existência. Requer a adoção de uma mentalidade que reconheça o potencial transformador e intrínseco das diferenças, valorizando-as e incorporando-as às práticas pedagógicas da escola. Isso implica na implementação de uma pedagogia crítica e questionadora que transcenda a visão etnocêntrica, indo além do mero respeito e tolerância à diversidade, vertentes humanas que a formação omnilateral tem compromisso, e que podem perpassar conteúdos curriculares sobre “educação sexual”, notadamente, no Ensino Médio Técnico-integrado.

A retórica da diversidade parece orientar-se, em certa medida, na direção da manutenção da cultura dominante (Miskolci, 2021), estabelecendo um ambiente de mera tolerância em relação àqueles que são percebidos como "diferentes," "estranhos".

Em vez disso, devemos investir nas diferenças e promover discussões sobre como elas, juntamente com as identidades, são moldadas por meio das interações sociais, enquanto questionamos os processos sociais subjacentes a esse fenômeno.

Por fim, o terceiro ato do filme finda com a representação de uma família LGBTQIAPN+ forte, rompendo barreiras patriarcais da comunidade onde vivem. As adversidades deixaram Igor mais resiliente e seguro de sua sexualidade. Dessa vez, ele é quem propõe a oficialização do casamento com Gilmar, mostrando que a opressão da família e da cidade já não cabem mais nas decisões de sua vida privada.

Desse modo, a produção cinematográfica cumpre sua função estética como arte, ao difundir para o público um filme com narrativas reais, que apresenta outros formatos de constituição de família, num contexto em que o “ser diferente”, muitas vezes, é vítima de intolerância, violência e segregação. Fica, assim, a vontade de não apenas uma cidade, mas um país do futuro acordarem para um novo mundo.

Em sequência, eis que surge a pauta narrativo-analítica sobre a última película selecionada como amostra da pesquisa, também eivada de uma licença poética comovente, justamente porque é real, isto é, uma história passível de se replicar em qualquer lugar neste exato presente.

### 5.3 “MOONLIGHT: SOB A LUZ DO LUAR”: ABANDONO MATERNO, HOMOFOBIA E DROGADIÇÃO

A produção cinematográfica “*Moonlight: sob a luz do luar*” (2016) aborda as três fases (infância, adolescência e fase adulta) da vida do protagonista, *Chiron*, um negro,

homossexual e periférico. A narrativa do protagonista perpassa pelas problemáticas do *bullying* na escola, perpetrado por seus colegas, através de atos de discriminação e homofobia, ao mesmo tempo em que começa a explorar e compreender sua própria identidade sexual, confrontando e descobrindo sua orientação sexual homossexual.

Conforme preconiza Borrillo (2016), invariavelmente, os sujeitos que se afastam do “modelo de referência” (heteronormativo) estão suscetíveis às atitudes de hostilidade e desprezo por parte dos “arautos do patriarcado”, e sua ordem disciplinar, haja vista que, desde a primeira infância, as fronteiras de gênero e sexualidade do sujeito são, atenta e rigorosamente, fiscalizadas pelas instâncias instauradoras da ordem cisheteropatriarcal, que sempre agem em casos desconformes.

Assim, a família, a praça, a igreja, a escola, a comunidade, e até mesmo o Estado, sempre estarão de prontidão, como sistemas ideológicos, para regular, corrigir e punir corpos e comportamentos de gênero e sexualidade dissidentes. A insistência nesta forma de “ser” e “estar” indulgentes é passível de sanções cruéis, perpassando pela violência simbólica, a exemplo do *bullying* em sala de aula, ao assassinato na rua.

Por esta razão, a primazia da normatização cisheteropatriarcal como “camisa-de-força” resulta na marginalização de toda e qualquer orientação sexual e de gênero divergente da matriz heterossexual. É justamente nas vísceras da matriz heterossexual que se entranha a heteronormatividade, a qual se caracteriza como a concepção de que somente relacionamentos entre pessoas de sexos opostos, ou seja, heterossexuais, são considerados como os padrões corretos ou normais na sociedade (Junqueira, 2007; Miskolci, 2021).

A seguir, ilustramos o poster de divulgação do filme “*Moonlight: sob a luz do luar*”, evidenciando a fase da vida do personagem, na qual ainda é criança, o que reitera o sofrimento de sujeitos LGBTQIAPN+ desde a infância, principalmente pessoas negras.

**Figura 10:** Poster do filme “*Moonlight*: sob a luz do luar”.



**Fonte:** Internet Movie Database (2023).

Com base na ilustração e a partir da relação entre categorias teóricas, eixos e informações empíricas (captadas pelo filme), a seguir, socializamos a Ficha de Identificação e Análise Fílmica desta produção cinematográfica.

**Quadro 8:** Ficha de Identificação e Análise Fílmica da produção cinematográfica “*Moonlight*: sob a luz do luar”.

<b>Título da produção cinematográfica:</b> <i>Moonlight</i> : sob a luz do luar		<b>País:</b> EUA
<b>Diretor/a:</b> Barry Jenkins		<b>Ano:</b> 2016
<b>Qual o formato da produção cinematográfica?</b>		
<input checked="" type="checkbox"/> Filme longa-metragem <input type="checkbox"/> Documentário		
<b>Tema da produção cinematográfica:</b> Masculinidade e homossexualidade negra.		
<b>SOCIEDADE PATRIARCAL</b>		
<b>EIXOS</b>	<b>DIREÇÃO</b>	<b>NUANCES DISCURSIVAS</b>
Discute sobre matriz heterossexual?	(x) sim ( ) não	- Aspectos da binaridade de gênero.

		- Categorização sexo-gênero-sexualidade; - Modelo de sociedade patriarcal.
Aborda a heterossexualidade compulsória?	(x) sim ( ) não	- Heterossexualidade como forma correta de se relacionar amorosa e sexualmente.
Discute sobre heteronormatividade?	(x) sim ( ) não	- Expressão de gênero masculinizada, como apresentação de força e virilidade; - Violência de gênero; - Homofobia.
Discute sobre a homossexualidade masculina ( <i>gay</i> )?	(x) sim ( ) não	- Anulação do direito de amar e se relacionar afetivamente com outros parceiros por conta da repressão social; - Descoberta da identidade sexual <i>gay</i> .
Aborda os tipos de homofobia?	(x) sim ( ) não	- Agressão verbal e física; - Violência psicológica.
<b>NEGRITUDE</b>		
Discute sobre identidade étnico-racial?	( ) sim (x) não	- Não direciona a discussão para as questões de reconhecimento identitário étnico-racial.
Aborda as características do homem negro <i>gay</i> ?	(x) sim ( ) não	- Interseccionalidade entre gênero, raça e sexualidade.
Discute sobre racismo?	( ) sim (x) não	- A discriminação racial não é posta em primeiro plano; - Subalternidade dos corpos negros.
Discute sobre a homofobia racista?	(x) sim ( ) não	- Expectativas da heterossexualidade compulsória à homens negros.
Apresenta características do movimento negro?	(x) sim ( ) não	- Cultura negra; - O negro enquanto símbolo de resistência à opressão normativa; - Masculinidades negras.
<b>CINEMA</b>		
Discute sobre produto audiovisual-mercadológico?	( ) sim (x) não	- Cinema como instrumento de denúncia dos padrões conservadores e como reflexão crítica sobre a realidade da população LGBTQIAPN+.
Ratifica o cinema como veículo de comunicação?	(x) sim ( ) não	- Cinema como difusão cultural.
Aborda narrativa sociocultural?	(x) sim ( ) não	- Realidade da população negra na periferia americana.
Apresenta as características do homem negro <i>gay</i> cinematografado?	(x) sim ( ) não	- Representatividade negra e <i>gay</i> ; - Construção de identidades negras afetivas.
Ratifica o cinema como um recurso educacional didático-pedagógico?	(x) sim ( ) não	- Motiva a reflexão crítica acerca das questões sociais, humanas e de diversidade sexual.
Fomenta a difusão cultural?	(x) sim ( ) não	Fomenta o acesso à arte cinematográfica.
<b>GERAÇÃO Z</b> (“Ger Z”)		
Discute sobre hiperconectividade?	( ) sim (x) não	- As narrativas não acentuam a facilidade de utilização de recursos tecnológicos.
Apresenta as características de aprendizado dinâmico?	(x) sim ( ) não	- Produtos audiovisuais como recurso didático-pedagógico.
Apresenta sensibilidade às causas sociais?	(x) sim ( ) não	- Realidade socioeconômica de populações negras periféricas.
Fomenta o reconhecimento e respeito às minorias?	(x) sim ( ) não	- Direitos LGBTQIAPN+; - Respeito a diversidade sexual e de gênero.
<b>ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO</b>		
Aborda as três fases da vida da personagem negra: infância, adolescência e fase adulta?	(x) sim ( ) não	- Aborda a vivência escolar na educação básica (infância e juventude); - Explora o contexto de vida do homem negro adulto, cujos reflexos vêm das fases da vida

		anteriores.
Fomenta a formação omnilateral?	(x) sim ( ) não	- Fomento à reflexão crítica da realidade social.
Discute sobre a pedagogia das diferenças?	(x) sim ( ) não	- Política de respeito às diferenças; - Compreensão do outro como parte de si.
Aborda a homofobia na escola?	(x) sim ( ) não	- Discriminação pela orientação sexual; - Negligência da gestão escolar nos casos de violência homofóbica.
Fomenta a ação educativa?	(x) sim ( ) não	- Produção cinematográfica como recurso educacional de promoção a formação pedagógica e difusão cultural.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023).

De acordo com os dados enredados pela película, o personagem de *Chiron* é apresentado em três representações diferentes, que situam a identidade negra homossexual em momentos distintos na trama da produção cinematográfica: *Little*, *Chiron* e *Black*, representando as fases da infância, da juventude e adulta, respectivamente.

Na fase *Little* (ou pequeno, em tradução livre), o personagem apresenta um corpo franzino – alongado, delicado e magro, fazendo contraste aos meninos de sua sala de aula e da escola, em geral, que são robustos – grandes, fortes, pesados, e cujo comportamento, ao longo de toda a trama, imprime rejeição à imagem do *Little* garoto.

Oliveira (2017), assevera que, tratando-se das experiências educacionais de masculinidades negras periféricas, o racismo, a homofobia e o machismo inscrevem uma lógica acerca dos corpos negros masculinos que não se inscrevem no discurso do masculino hegemônico, que é heterossexual, branco, viril e eurocêntrico. Meninos negros, como *Little*, são capturados por uma pedagogia da masculinidade inscrita em lógicas racistas, homofóbicas e machistas que, por sua vez, instituem modos de ser e de agir hegemônicos, sem tolerância para quem “pisa fora da faixa” da macheza instituída.

Para problematizar esta lógica de poder como espaço de disputa, Oliveira (2017, p. 177) afirma que “[...] o racismo e a homofobia se interseccionam e continuam operando sobre as existências de *gays* afeminados, viados e bichas pretas como dispositivos de poder. Mas, como propõe Foucault, onde há poder há resistências. Há existências”.

As pedagogias de gênero relacionadas às masculinidades negras que influenciam *Little*, são moldadas por conflitos entre os processos de cerceamento do comportamento, que limitam o corpo pelas opressões normativas, por parte dos meninos na escola, e nas expectativas impostas por sua mãe, que estabelecem uma lógica arrebatadora em relação às maneiras de ser e de agir do protagonista, impondo readequação ao padrão, à homogeneidade, uma vez que o problema é a contravenção na ousadia em “ser diferente”. Assim, a masculinidade em corpos negros é representada por uma lógica que faz parte do sistema de

valores de representações hegemônicas e subalternas do homem (Borrillo, 2016; Connell, 2005; Louro, 2008, 2001).

Nesta mesma linha de pensamento, a lógica de dominação e exploração é responsável por estabelecer uma pedagogia da masculinidade que contribui para a supressão de questionamentos relacionados aos privilégios. Eis aqui uma espécie de “paradoxo do falo”: é inconcebível um homem que desfruta do poder do macho recusar os privilégios intrínsecos ao gênero, em função de algo “menor”. Insistir nesta recusa é, pois, sabotar o ordenamento histórico, celebrado sócia e culturalmente como a teatralidade clássica na encruzilhada de gênero e sexualidade. E quando se trata de um homem negro, as circunstâncias podem ser ainda mais tensas. Conforme destacado por Oliveira (2017), é possível perceber na interseccionalidade uma dinâmica em que a proteção de certos corpos coexiste com a agressão a outras formas de existência.

*Little* é retratado, nesse contexto, como um corpo sujeito à avaliação, exploração, controle e instrução constantes, por parte do sistema cisheteropatriarcal, que opera pressões e repressões em escala de intensividade, para que o garoto não esqueça de seus privilégios, como homem que é. Esse regime de poder sobre o corpo, o comportamento e as ações no mundo esforçam-se para enclausurar a masculinidade, condicionando-a ao paradigma hegemônico de gênero, isto é, à lapidação do macho.

Tudo isso promove formas de violência e exclusão para a criança. *Little* representa aquele que não está em conformidade, submetido à perseguição, a agressões, e à expectativa de “correção”, sobre as quais a representação rígida da masculinidade hegemônica impõe um peso sobre ele.

Em um diálogo com *Juan*, um traficante local que atua como uma figura paterna para o protagonista, e uma masculinidade negra representada de modo cuidadoso e responsável, *Little*, no auge da infância, e sem compreender o que se passa com ele, pergunta a *Juan* o que significa “ser bicha”. Diante das contínuas perseguições e *bullying*, *Little* faz indagações quanto à sua sexualidade, ao ponto que demonstra desconhecer os significados dos xingamentos que recebe na escola pelos outros alunos.

No seguinte diálogo, ficam evidentes as dúvidas de *Little*, impresso nas entrelinhas discursivas está o sofrimento do garoto:

*CHIRON*: Eu sou bicha?

*JUAN*: Não, não.

*JUAN*: Pode até ser *gay*, mas não deixe ninguém te chamar de bicha.

*JUAN*: A menos que...

*CHIRON*: Como é que eu sei?  
*JUAN*: Você simplesmente sabe. Eu acho.  
*JUAN*: Você vai saber quando for a hora.  
*JUAN*: Não precisa saber agora.  
*JUAN*: Ainda não.

O recorte do diálogo dos personagens atina para uma triste realidade: geralmente, a criança não entende o motivo pelo qual as outras pessoas a tratam com indiferença e violência, como também não consegue compreender o motivo das adjetivações abjetas, e o que isso significa, de fato. A introjeção “do que se diz” e “do que se faz” pelo fato de a criança “ser o que é”, causa uma confusão mental e, aos poucos, instaura-se o sofrimento psíquico, caminhos para grandes traumas na vida da criança e do adulto, possivelmente.

**Figura 11:** Diálogo entre *Juan* e *Chiron (Little)* sobre sexualidade.



**Fonte:** *Moonlight: sob a luz do luar* (2023).

Em outro momento, enquanto estão na praia, *Juan* conversa com *Little*, enfatiza que existem pessoas pretas em todos os lugares do mundo, onde quer que se esteja, haverá pessoas pretas, pois foram as primeiras a chegarem nesse mundo – uma forte mensagem de empoderamento racial. *Juan* ainda explicita que chegará um momento na vida que escolhas precisarão ser feitas, e ele (*Little*) não deve deixar outras pessoas fazerem por ele.

**Figura 12:** *Juan* conversa com *Chiron (Little)* na praia.



**Fonte:** *Moonlight: sob a luz do luar* (2017).

Aqueles que não se conformam com o sistema normativo-hegemônico cisheteropatriarcal, muitas vezes, são relegados a formas limitadas de representação e oportunidades, principalmente, às pessoas negras. Com isso, cabe o questionamento: quem está defendendo a criança *queer*? (Preciado; Nogueira, 2013) da violência, da repressão e da discriminação, quando exatamente as instituições ditas protetivas (a família, a escola, o Estado) são aquelas que promovem violações. *Juan* tenta assumir esse papel de proteção ao garoto porque se afeiçãoou a ele, já que a mãe de *Little* é dependente química e a escola é omissa.

Assim sendo, pensando especificamente em relação à escola, é sabido que, historicamente, processos de assistência pedagógica e de ensino-aprendizagem, via de regra, têm relegado à sorte pessoas diferentes, aos moldes do que acontece com *Little*. No jogo dos arbítrios de gênero e sexualidade, a mesma proibição instaurada para que a pessoa obedeça às normas instituídas, também instala no imaginário das pessoas e das instituições que representam o Estado, a indiferença e o repúdio como políticas de ação cotidianas. Mesmo que veladamente na escola, o silêncio e a invisibilidade têm sido dinâmicas institucionais de negação e/ou reprovação às diferenças, já que tais espaços se habituaram a “enformar a homogeneidade”, com sérias dificuldades em lidar com a “liberdade da heterogeneidade”. Nada tão distante da realidade atual!

Nesses termos, as possibilidades de *ser* e *agir* são, frequentemente, moldadas pelo discurso midiático, como estratégia neoliberal e patriarcal, e refletidas nos produtos culturais

contemporâneos. O filme nos faz refletir que, se nos assemelharmos aos homens heterossexuais, másculos e brancos, seremos aceitos e teremos permissão para amar.

Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança queer, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? (Preciado; Nogueira, 2013, p. 97).

O corpo, as maneiras de agir, os sentidos e suas interpretações são minuciosamente escrutinados em busca de qualquer desvio. A rigidez da representação da masculinidade pesa sobre o pequeno *Little*.

No segundo ato do filme, *Little* cresce, e cede espaço ao *Chiron* adolescente. Nesta fase, ele já começa a ter consciência mais clara/concreta acerca da sua sexualidade, mas ainda enfrenta os desatinos do *bullying* e demais tipos de violência.

O protagonista, através da narrativa fílmica, tem quatro contatos com a experiência sexual que encaminham modos de pensar/vivenciar a sexualidade, em diferentes fases da vida:

- a) a comparação/disputa do tamanho do pênis entre os meninos na escola (enquanto a criança *Little*), situação comum entre os homens, haja vista que o falo é o arquétipo do poder masculino;
- b) o sonho com *Kevin* (seu amor) fazendo sexo com uma menina (influenciado pela narrativa do amigo acerca de uma relação sexual que ocorreu na escola) – enquanto *Chiron* adolescente;
- c) o primeiro beijo, seguido da masturbação que *Kevin* realiza em *Chiron* na praia (ainda como *Chiron* jovem); e
- d) o sonho com o amigo depois da ligação que ele recebe que o faz acordar com “sonhos molhados” ou “polução noturna” (ejaculação involuntária), no caso do adulto *Black*.

Em relação à experiência do beijo (c), este foi o acontecimento afetivo-sexual de mais entusiasmo na vida do jovem *Chiron*, haja vista que, “sob a luz do luar”, na praia, ele tem o primeiro contato corpo-a-corpo (o beijo), justamente com o colega *Kevin*, seu primeiro e mais intenso amor, conforme ilustrado a seguir.

**Figura 13:** *Chiron e Kevin se beijam na praia.*



**Fonte:** *Moonlight: sob a luz do luar* (2023).

Na cena ilustrada, os amigos conversam sobre o contato da brisa do mar com o corpo, explorando os sentimentos e a alquimia da paixão entre os dois, em um clima romântico-juvenil comovente. Em seguida, seus corpos se tocam, e naturalmente desemboca um beijo como acontecimento histórico na vida do protagonista. *Chiron* fica paralisado, *Kevin*, então, desabotoa a calça de *Chiron* e o masturba. O já não mais “pequeno”, encosta sua cabeça no ombro de *Kevin*. Diante dos olhares, toques e expressões, percebe-se que existe uma genuína e recíproca relação afetiva entre os dois, e que *Chiron* tem interesse no amigo, configurando, assim, o seu primeiro amor.

As quatro cenas citadas anteriormente abordam a dimensão da sexualidade em relação ao protagonista negro, em diferentes fases de suas vidas. Elas destacam como a masculinidade está intrinsecamente correlacionada à sexualidade, com ênfase na permissão e incentivo para uma vida sexual ativa. Além disso, as disputas e comparações entre os meninos na escola refletem a lógica competitiva que é promovida pela masculinidade hegemônica, especialmente, no que diz respeito ao comportamento heterossexual masculino, bem como ao condicionamento da sexualidade “animalesca”, guiada mais pelas insanidades instintivas (o que importa é ejacular sobre a pessoa subserviente), do que pela intuição amorosa nas relações.

Escondidos do olhar das mulheres e dos homens de outras gerações, os pequenos homens se iniciam mutuamente nos jogos do erotismo. Eles utilizam para isso estratégias e perguntas (o tamanho do pênis, as capacidades sexuais) legadas pelas gerações precedentes. Eles aprendem e

reproduzem os mesmos modelos sexuais, tanto pela forma de aproximação quanto pela forma de expressão do desejo (Welzer-Lang, 2001, p. 462).

Tudo isso evidencia como gênero e sexualidade, teleguiados pela busca por conformidade às normas da masculinidade hegemônico-cisheteropatriarcal, estão interconectados pelo fio condutor do próprio sistema de forças edificante, e moldam a experiência sexualizante que ordena o *modus operandi* de “ser homem”, ao longo da vida. Nesses termos, o padrão de sexualidade estabelecida pela masculinidade hegemônica, sob o regime de poder de uma “pedagogia do falo” que subscreve os modos de “ser homem”, demanda estereótipos de gênero<sup>14</sup> que limitam as identidades, corpos e comportamento. Nesse contexto, a sexualidade é percebida como um roteiro sexualizante rígido, que deve ser seguido para cumprir as pautas fálico-animalesca da macheza imperiosa.

Mais adiante na trama fílmica, o próximo encontro entre os dois enamorados ratifica a lógica de como as masculinidades que operam na lógica hegemônica dependem de uma figura de subalternidade para sua própria (re)validação. Na cena, um dos agressores que constantemente atormenta *Chiron* na escola desafia *Kevin* a agredir o amigo. A cena é atormentadoramente chocante, marcada pela insistência do agressor instigante, que, depois de ver *Chiron* no chão, espancado por *Kevin*, junta-se a outros rapazes para agredi-lo com chutes, cujo resultado em *Chiron* é destacado em plano *close* pelo filme, conforme ilustração a seguir.

**Figura 14:** Cena de *Chiron* espancado na escola.



**Fonte:** *Moonlight: sob a luz do luar* (2023).

<sup>14</sup> O estereótipo de gênero é o conjunto de crenças acerca dos atributos pessoais adequados a homens e mulheres, sejam estas crenças individuais ou partilhadas. Duarte e Spinelli (2019) reiteram que os estereótipos também resultam numa prática violenta e castradora para os homens, uma vez que eles são coagidos a inibirem sua fragilidade, insegurança, passividade e generosidade etc., pois isso é considerado características femininas.

Assediado e compelido pelos rapazes instigantes na escola, *Kevin* vê-se obrigado a espancar seu amor, *Chiron*, caso contrário, seria ele vítima de represálias por parte dos verdadeiros agressores. É possível sentir a (com)paixão de *Kevin* ao aplicar os golpes contra *Chiron*, que recebe a violência com altivez, e sem revidar. Este ato entre agressor (que também é agredido pelo sistema), e agredido (que também é agressor do sistema), desvela nuances da dramatização de gênero e sexualidade diante dos desígnios aos quais são/estão submetidos, de forma primordial, pela força dizimadora das “pessoas diferentes” no terreno histórico e sociocultural da realidade de mundo.

Após as agressões, *Chiron* é conduzido para conversar com a coordenadora pedagógica, e lá não consegue encontrar o apoio que de fato necessita, conforme ilustrado no diálogo a seguir:

COORDENADORA: Se não prestar queixa, não pode evitar isso. Entendeu?

*CHIRON* -Você não sabe nada.

COORDENADORA: Não sei?

*CHIRON*: Não.

COORDENADORA: Acha que isso é novidade, menino?

*CHIRON*: Não sou menino.

COORDENADORA: Não é o caramba.

Se você fosse homem, teria 4 idiotas ao seu lado.

*CHIRON*: Você não sabe o porquê.

COORDENADORA: Escuta aqui, filho. Não estou te culpando.

Sei como é difícil. Acredite em mim.

COORDENADORA: Não estou menosprezando seu sofrimento.

O corpo frágil do adolescente negro sofre as consequências de uma masculinidade violenta, uma face explícita e valiosa do poderio da masculinidade hegemônica sobre formas de masculinidades alternativas. Assim, é central na lógica de opressão que os homens que seguem a masculinidade hegemônica demonstrem sua aquisição bem-sucedida de masculinidade através da desvalorização de outras formas de masculinidade, posicionando o hegemônico por oposição ao subalterno, criando o “outro oprimido”.

Existem diversas formas de masculinidade que não se enquadram nos estereótipos tradicionais, como a masculinidade afetiva, paterna, *queer*, negra, entre outras, que desafiam as expectativas restritivas e abrem espaço para uma expressão mais autônoma e diversa da masculinidade.

A construção da masculinidade em conformidade com a lógica hegemônico-cisheteropatriarcal é uma maneira de sobreviver e (re)produzir o sistema de representações

que, na ordem do discurso, estrutura o recado sobre o único caminho possível para o gênero masculino seguir e render obediência.

No apagar das luzes entre a adolescência e a fase adulta do protagonista no enredo, no terceiro ato do filme, *Chiron* se torna *Black*. Há aqui na narrativa, sem postergar *scripts*, um verdadeiro pulo no tempo, tendo em vista que, de adolescente, abruptamente, *Chiron* surge como o adulto *Black*, este já havia cumprido pena na prisão por tráfico de drogas.

A possibilidade encontrada em *Chiron* foi a captura do sistema biopolítico, que produz o corpo masculino, másculo, atlético, e que participa de uma função social e econômica violenta como o tráfico. A proteção veio pela simulação de uma masculinidade próxima à hegemonia, isto é, uma readequação do corpo, do comportamento e das ações repositionados à luz da heteronormatividade como acordo de condições – você pode até ser *gay*, mas aja como se fosse heterossexual que não haverá problema imediato. Foi assim que *Black* conseguiu sobreviver, caiu no tráfico de drogas, cumpriu pena na prisão, e saiu de lá levando consigo as memórias pregressas de sua existência.

Certo dia *Chiron*, agora *Black*, encontra *Kevin*, após receber uma ligação do amigo. *Kevin*, então dono de uma lanchonete, demonstra surpresa vendo a figura adulta de *Chiron*. Jamais o imaginaria daquela forma (atlético, bonito, “bem-sucedido”), sobretudo, como traficante, apesar de reconhecer que o amigo sempre representou uma destoaância/discordância da “normalidade”. É perceptível a linha de afeto que ainda permeia entre os dois, uma espécie de “saúde” pelo que foi “cortado”, pelo que não foi vivido em plenitude. *Black* lança a *Kevin* a declaração de como o amor entre os dois era algo diferente:

“*Você foi o único homem que tocou em mim. E eu nunca toquei ninguém depois*”.

Esta declaração exala a contramão sexualizante da masculinidade hegemônica, cuja gênese parte da existência, na relação entre *Chiron* e *Kevin*, um amor virginal e puro, talvez, difícil de encontrar em outras relações homoafetivas mais ordinárias.

O conteúdo da obra, pois, lança múltiplos aspectos sobre a vida que podem e devem ser refletidos em várias perspectivas e cenários na realidade, inclusive, em processos de ensino-aprendizagem na educação formal.

Embora o filme não se aprofunde no reconhecimento da identidade étnico-racial e na politização da sexualidade do protagonista, a narrativa revela a negritude como parte integral da identidade masculina negra, ao apresentar o cotidiano de uma comunidade negra periférica americana, e seus desdobramentos socioeconômicos, apontando para um fator relevante

quando falamos de comunidades negras em geral – a falta da participação efetiva do Estado nas condições de melhorias educacionais, de saúde e segurança, historicamente, negligenciados pelo poder público, e direito do cidadão.

Assim sendo, os filmes emblemáticos como amostra da pesquisa, perquirem protagonistas negros e homossexuais que, à sua maneira e contexto de mundo, desconfiguram a política cisheteropatriarcal como projeto e programação para o gênero e a sexualidade, o que reitera o padrão normativo da masculinidade hegemônico-patriarcal. Não obstante, deixam claro que as identidades e as escolhas desses personagens, já marginalizados pela própria negritude, acarretam um conjunto de experiências de sofrimento e barreiras de natureza social, arraigados pela cultura e subalternizados pelas raízes histórico-coloniais, neoliberais e capitalistas que incidem no preconceito, na intolerância, no desrespeito e nas formas de violência à condição humana.

Diante do exposto, é notório o fio condutor de similaridade entre os filmes aqui discutidos, posto que, de alguma forma, abordam questões sensíveis aos direitos e à condição humana referente a gênero e sexualidade, revelando as complexidades da vida de pessoas que enfrentam a discriminação e a invisibilidade em uma sociedade que, frequentemente, as marginaliza.

Isso posto, constatamos que cada narrativa oferece uma visão única e íntima das lutas, triunfos e desafios que tais sujeitos enfrentam em suas vidas cotidianas, como homens negros *gays*, tecituras de tramas que circundam enredos reais, cujas narrativas espraiam-se na esfera privada de muitos “*Okùnrin Dùdù*” crianças, adolescentes (Geração Z) e adultos, que povoam endereços desconhecidos, com cenas imbricadas em *scripts* que se replicam... não há “*The End*”!

Portanto, diante desta incursão descritiva e analítico-interpretativa, a seção a seguir promove a imersão no Produto Educacional (PE) decorrente da pesquisa, o “projeto de extensão cineclubista”, no Instituto Federal de Pernambuco, Campus Ipojuca, escolhendo este último filme – “*Moonlight: sob a luz do luar*”, como promovedor para a aplicação do PE no contexto do Ensino Médio Técnico-integrado.

## **6 “PEDAGOGIA DAS DIFERENÇAS”: O CINECLUBE COMO DIFUSÃO CULTURAL E AÇÃO EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO**

Esta seção do texto expõe o Produto Educacional fruto da pesquisa, doravante denominado “*Pedagogia das Diferenças*”, para aludir à escola, e ao Ensino Médio Técnico-Integrado, mais especificamente, uma “saída possível” para a encruzilhada com a qual os processos educativos, no auge da Geração Z, enfrentam desafios sobre a compreensão da realidade e seus sujeitos, entre negritude e homossexualidade, como parâmetros étnico-racial e de gênero e sexualidade.

O PE que se segue, devidamente ajustado em uma programação visual personalizada, detalha as fases de aplicação do projeto de extensão cineclubista no Ensino Médio Técnico-Integrado, do Instituto Federal de Pernambuco, Campus Ipojuca.

O texto especifica o preâmbulo sobre seu contexto, o desenvolvimento das ações, a avaliação pelos sujeitos participantes, e o desfecho da aplicação, conforme segue.

PETRÔNIO PEREIRA DA SILVA  
JOSÉ WASHINGTON DE MORAIS MEDEIROS



## **“PEDAGOGIA DAS DIFERENÇAS”:**

O CINECLUBE COMO DIFUSÃO CULTURAL E AÇÃO  
EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PETRÔNIO PEREIRA DA SILVA  
JOSÉ WASHINGTON DE MORAIS MEDEIROS



## “PEDAGOGIA DAS DIFERENÇAS”:

O CINECLUBE COMO DIFUSÃO CULTURAL E AÇÃO  
EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO

JOÃO PESSOA - 2023

PETRÔNIO PEREIRA DA SILVA  
JOSÉ WASHINGTON DE MORAIS MEDEIROS

## “PEDAGOGIA DAS DIFERENÇAS”:

O CINECLUBE COMO DIFUSÃO CULTURAL E AÇÃO  
EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO



**PRODUTO EDUCACIONAL** apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

# SUMÁRIO

<b>1</b>	APRESENTAÇÃO	<b>4</b>
<b>2</b>	FICHA DE DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	<b>8</b>
<b>3</b>	DELINEANDO A EXECUÇÃO DO PE: APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)	<b>11</b>
<b>3.1</b>	A PROJEÇÃO COMUNICACIONAL A PARTIR DA DIFUSÃO CULTURAL DO PROJETO	<b>13</b>
<b>4</b>	PEDAGOGIA DAS DIFERENÇAS: A AÇÃO EDUCATIVA CINECLUBISTA NA ESCOLA	<b>16</b>
<b>4.1</b>	A INFÂNCIA E A ESCOLA: O MENINO NEGRO E GAY NO ENREDO FÍLMICO	<b>21</b>
<b>4.2</b>	A ADOLESCÊNCIA E A ESCOLA: O JOVEM NEGRO E GAY NO ENREDO FÍLMICO	<b>22</b>
<b>4.3</b>	A FASE ADULTA E O PRESÍDIO: O HOMEM NEGRO E GAY NO ENREDO FÍLMICO	<b>23</b>
<b>5</b>	AValiação DO PROJETO DE EXTENSÃO CINECLUBISTA COMO PE: COM A PALAVRA, OS SUJEITOS DA AÇÃO	<b>30</b>
<b>6</b>	CONSIDERAÇÕES FINAIS	<b>45</b>
<b>7</b>	REFERÊNCIAS	<b>47</b>
	APÊNDICES	<b>49</b>



# 1 APRESENTAÇÃO

A presente produção materializa-se como Produto Educacional (PE), no cenário da área de Ensino (CAPES, 2019), tipificado como "Projeto de Extensão Cineclubista", oriundo da pesquisa de Mestrado, intitulada: "Okùnrin Dùdù": 'Geração Z', Formação Omnilateral e a Imagética do Negro Gay Cinematografado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa.

Por estas vias, compreendendo a atividade extensionista como um recurso didático-pedagógico capaz de potencializar os processos educativos (ensino-aprendizagem), e estabelecer canais para a participação ativa da comunidade nos ambientes acadêmicos, incluindo sua interação direta na realidade local, apresentamos, como Produto Educacional articulado à pesquisa, o Projeto de Extensão Cineclubista: "Pedagogia das diferenças": o cineclubes como difusão cultural e ação educativa no Ensino Médio Técnico-integrado".

O termo "diferença" está intrinsecamente ligado à ideia de reconhecimento como um agente de transformação social, capaz de impactar as relações de poder e o lugar ocupado pelo outro nessas relações (Miskolci, 2021). Trabalhar com a diferença não se limita apenas a compreender o outro, mas também implica uma autotransformação e autorreflexão, instigando os indivíduos a questionarem suas próprias perspectivas e preconceitos. Em vista disso, é salutar fomentar essas discussões não normativas, contrárias aos padrões sociais, nos espaços educacionais, fomentando a formação omnilateral dos sujeitos (Teixeira, 2007; Manacorda, 2007).

Ao considerar o perfil atual da juventude que povoa o Ensino Médio no Brasil, cujo público é composto por sujeitos da "Geração Z", isto é, atinentes às fases, fatores e circunstâncias recursivos da cultura digital e suas tecnologias correlatas, as linguagens cinematográficas, e suas quase infundáveis características atinentes à diversidade cultural e intergeracional planetária, matizaram-se como estratégias favoráveis à delimitação do PE, cuja adequação é, sem sombra de dúvidas, bastante pertinente à adesão por parte do público ao qual se destina.

Nesse contexto, diferentemente das relações mercadológicas circunstanciadas pela indústria do cinema, *per si*, o cineclubes é "um espaço

de exibição não comercial de obras audiovisuais nacionais e estrangeiras diversificadas, que podem realizar atividades correlatas, tais como palestras e debates acerca da linguagem audiovisual" (ANCINE, 2007, p. 1), o que viabiliza e intermedia sua relação direta com propostas educativo-reflexivas.

Configurando uma associação que congrega sujeitos apreciadores do cinema, exibindo filmes selecionados de acordo com o público e para fins de estudos e debates, os cineclubes "surgiram nitidamente em resposta às necessidades que o cinema comercial não atendia, num momento histórico preciso e assumiram diferentes práticas conforme o desenvolvimento das sociedades em que se instalaram" (FEPEC, 2010, p. 4), deflagrando seu potencial pedagógico para a escola e sua missão emancipatória.

Em razão disso, é possível destacar três características que são próprias dos cineclubes, diferenciando-os de outras atividades ligadas ao cinema: a) ausência de fins lucrativos; b) ter uma estrutura democrática; e c) ter um compromisso cultural e ético. Tais características aduzem ao cineclubista uma dimensão intrinsecamente pedagógica, cuja didática pode ser apropriada aos objetivos de cada condução, inclusive, como recurso para a sala de aula escolar, independente do nível formativo.

Conforme posto, sobre a atividade cineclubista ligada à educação, Jesus e Sá (2010, p. 62) afirmam que,

a partir da prática de um projeto que inclua o audiovisual na Educação, através da implantação de cineclubes em comunidades diversas, é possível refletir como, ao entrar em contato estreito com os meios de produção e difusão audiovisual, esses participantes podem quebrar barreiras no trato com a técnica e a linguagem propiciando um diálogo teórico prático e a reflexão sobre a construção de uma auto imagem transformadora, assim como descoberta e a valorização das diferenças na construção de suas identidades culturais no seu meio social, além das possibilidades de interferência na realidade, através de produtos culturais oriundos de suas experiências de vida.

Nessa perspectiva, com a intenção de (re)significar o conhecimento, compreender melhor a si mesmo/a, respeitar o outro, valorizar a cultura e fomentar a reflexão crítica da realidade sociocultural através das produções cinematográficas, esta ideia delineou o cineclubista como espaço, e o cineclubismo como atividade para a composição do produto educacional (PE) correlacionado à própria investigação, conforme dito alhures.

Desta feita, para a construção e operacionalização da proposta, sub-

metemos, junto à Divisão de Pesquisa e Extensão (DPEX) do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Campus Ipojuca, a ideia do cineclube como projeto de extensão, consequente à pesquisa, para institucionalizar o produto educacional em suas dimensões formais.

A ideia do Cineclube como PE na extensão envolveu, diretamente, as turmas dos cursos de Ensino Médio Técnico-integrado, quais sejam: o curso de Segurança do Trabalho e o curso de Mecânica, do referido campus do IFPE, localizado no Litoral Sul de Pernambuco, a 50 km de Recife. A definição desta unidade administrativo-institucional deu-se em razão do fato de o proponente ter atuado, em um passado próximo, como colaborador em projetos de extensão neste Campus, o que facilitou a submissão da proposta e seu desenvolvimento mais assertivo, diante do tempo hábil disposto.

Assim, as ações foram vinculadas à Divisão de Direitos Humanos (DDH), setor "nucleador" para o desenvolvimento do trabalho dos núcleos da instituição, como o Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED) e o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI), constituídos por docentes da área de Ciências Humanas e articulados com metodologias de ensino-aprendizagem de tais áreas etc. A abordagem das produções cinematográficas da pesquisa e do PE, conseqüentemente, debruçou-se sobre eixos relacionados à masculinidade, raça e etnia (negritude) e gênero e sexualidade (homem gay), no cenário da Geração Z, com relevo para as fases de desenvolvimento da consciência moral, constituinte à evolução da pessoa humana: infância, juventude e fase adulta.

A pesquisa realizada para a elaboração da Dissertação de Mestrado transcorreu, em seu intento subjacente, na tentativa de uma melhor compreensão sobre as estratégias de dominação da sociedade patriarcal sobre os corpos considerados abjetos, em específico os homens gays e negros, sob as lentes das produções cinematográficas. Como recorte, utilizamos o contexto histórico-ontológico da Geração Z para ambientar essas produções e discussões, investigando suas características e sua relação com os nativos digitais. Com isso, o PE em tela se consolida de suma importância para pautas raciais, de gênero e sexualidade, justamente o mote principal das exposições e debates na sessão do cineclube.

Trazer tais pautas sociais, ainda tabus, como emblemas para o entendimento da realidade sobre as (in)diferenças, sobretudo em relação a gênero e sexualidade, é uma forma de resistência e insistência diante das ameaças antidemocráticas que o Brasil enfrentou em 2023, com a invasão

/ataques terroristas ao Congresso Nacional e ao Supremo Tribunal de Justiça (STJ), na Praça dos Três Poderes, em Brasília, em prol de uma intervenção militar.

Este movimento de contravenção constitucional tem sido condicionado a movimentos extremistas da direita política no Brasil, alimentado já há um tempo, principalmente, nos últimos quatro anos, subsidiado por discursos moralistas, da teologia neocristã, de hegemonia elitista e arvorados pela intolerância e por formas de violência.

Abrasada por essa realidade, a escola não pode se furtar à compreensão do momento político, bem como este PE não pode desconsiderar esse cenário como instigante à luta em prol da dignidade humana referente às diferenças, cuja reflexão mostra-se tão importante aos desafios formativos de meninos e meninas no Ensino Médio brasileiro. Conforme explicita Miskolci (2021), torna-se indispensável pensarmos uma educação para/pelas diferenças, que vise à formação integral dos sujeitos, para que se amplie os horizontes de compreensão do próprio ser humano.

Diante do exposto, no que concerne às formas de aplicação, o PE assumiu as distinções descritas nas seções que se seguem no texto, cuja ficha técnica, a seguir, ordena as informações sobre indexação e descrição da ideiação.



## 2 FICHA DE DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Apresentamos a seguir a ficha técnica de descrição do Produto Educacional, utilizada para indexação na plataforma EduCapes.

QUADRO 1: Ficha técnica do produto educacional (PE).

FICHA TÉCNICA		
	INDEXAÇÃO	DESCRIÇÃO
P R O D U T O  E D U C A C I O N A L  ( P E )	Título do PE	“Pedagogia das diferenças: o cineclube como difusão cultural e ação educativa no Ensino Médio Técnico-integrado”
	Autoria	Petrônio Pereira da Silva José Washington de Moraes Medeiros
	Origem	Pesquisa de Mestrado
	Título da Dissertação	“Okùnrin Dùdù”: ‘Geração Z’, Formação Omnilateral e a Imagética do Negro Gay Cinematografado
	Instituição	Instituto Federal da Paraíba (IFPB)
	Programa de Pós-graduação	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
	Área Capes	Ensino
	Categoria	Ação Extensionista
	Tipologia	Projeto de Extensão Cineclubista
	Idioma	Português
	País	Brasil
	Cidade de Aplicação	Ipojuca - PE
	Acesso ao PE	Irrestrito (com direitos autorais preservados)

Modalidade da aplicação	Presencial
Disponibilidade	Virtual (Online)
Licenciamento	Creative Commons – Atribuição não comercial 4.0 internacional
URL	<a href="http://educapes.capes.gov.br">http://educapes.capes.gov.br</a>
Área do conhecimento	Comunicação
Conteúdo transversal	Raça, gênero e diversidade
Institucionalização	Submetido à Divisão de Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Pernambuco/ Campus Ipojuca
Avaliação	Discente e docentes do Ensino Médio Técnico-integrado, e Técnico-administrativos do IFPE, Campus Ipojuca de Extensão Cineclubista
Validação	Pela banca examinadora
Possibilidades de relações interdisciplinares	Linguagens e suas tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Inglesa etc. Ciências Humanas e suas tecnologias: Sociologia, História, Filosofia, Artes.
Público-alvo	Discentes
Nível formativo	Ensino Médio
Unidade seriada	1º, 2º e/ou 3º ano do Ensino Médio
RESUMO	
<p>Este Produto Educacional (PE) intenta institucionalizar um Cineclubes como difusão cultural e ação educativa, enquanto Projeto de Extensão, no Instituto Federal de Pernambuco, Campus Ipojuca. A abordagem versa sobre eixos relacionados à masculinidade, raça e etnia (negritude) e gênero e sexualidade (homem gay), no cenário da geração Z. Com a intenção de proporcionar um ambiente de fomento à cultura e à reflexão crítica</p>	

da realidade sociocultural sobre gênero/sexualidade e étnico-racial, através das produções cinematográficas, o projeto auxiliará no processo de ensino e aprendizagem discente, mediante a integração com a Divisão de Direitos Humanos (DDH), o Núcleo sobre Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED) à atividade cineclubista, trabalhando as temáticas dos filmes como temas transversais no contexto do ensino. Como resultado, a aplicação do PE e sua fase subsequente, o debate escolar, firmaram o intento da ideiação como promotora de ações educativas condutoras de reavaliação e revalidação das verdades postas pela sociedade patriarcal, e sua hegemonia de poder. Esperamos, como replicação em outros contextos escolares, que a utilização deste PE, com produções audiovisuais/cinematográficas sobre raça/etnia, gênero e sexualidade como metodologia de ensino-aprendizagem, potencialize a compreensão sobre as diferenças, e possibilite outras formas de ver e ler a realidade, auxiliando no desenvolvimento do pensamento crítico na conjuntura da formação omnilateral.

Palavras-chave	Cinema; negritude; gay; Geração Z; Ensino Médio Técnico-integrado
Revisão Linguística	Diego Paixão
Projeto gráfico e arte final	Isabela Prado

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)



### 3 DELINEANDO A EXECUÇÃO DO PE: APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFIS- SIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

A partir da apropriação dos resultados da investigação, associados ao aporte teórico construído pela pesquisa, iniciou-se formalmente as atividades do cineclube no IFPE/ Campus Ipojuca.

Conforme já posto, o projeto extensionista de cineclube proposto não se limita à exibição de filmes somente para fins de lazer, como um cinema, posto que

os cineclubes produzem fatos novos, interferem em suas comunidades, contribuem para mudar consciências e formar opiniões, mobilizam. Não raro, são as sementes que chegam à floração de cineastas e outros artistas; crescem como instituições, transformando-se em museus, cinematecas, centros de produção; criam o caldo de cultura para mudanças culturais, comportamentais, para a geração de movimentos sociais. Os cineclubes produzem e modificam a cultura (FEPEC, 2010, p. 6).

Assim, a atividade do cineclube atuou no intento de aproximar os/as discentes da arte cinematográfica e, principalmente, no fomento de reflexões críticas sobre fenômenos humanos e sociais que precisam do debate público, como racismo, feminicídio, LGBTQIAPN+fobia, violência de gênero, dentre outros assuntos que se fizerem pertinentes à compreensão e transformação da realidade sociocultural, fomentando o pensamento crítico e formando cidadãos conscientes.

Costumeiramente, de acordo com relatos informais por parte de docentes, os/as discentes do IFPE/Campus Ipojuca aderem e atuam de forma participativa nas atividades culturais propostas pela instituição. Conforme esperávamos, a participação na aplicação do produto educacional (cineclube) foi bastante significativa, haja vista que obtivemos a presença de cerca de 30% do corpo discente do Ensino Médio Técnico-integrado do campus, ou seja, 54 alunos/as.

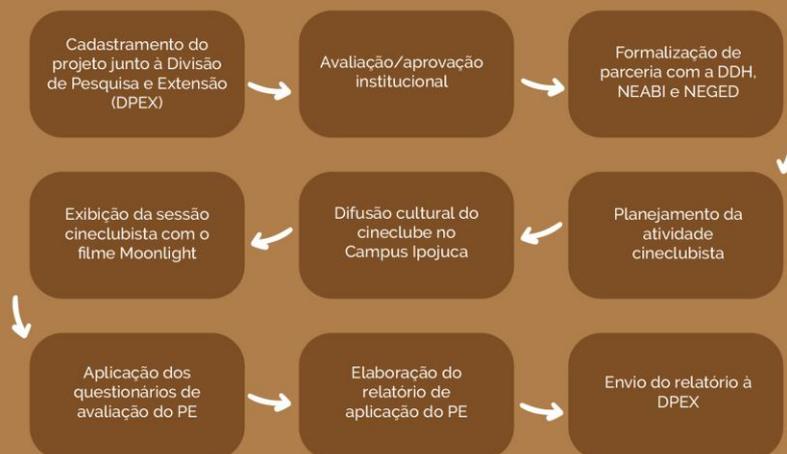
Além do mais, o Campus Ipojuca do IFPE dispõe de uma infraestrutura que contribui para a exequibilidade de um projeto dessa natureza. O Auditório da Biblioteca Central foi o espaço que utilizamos para aplicação do PE, é um ambiente equipado com projetor multimídia, tela de projeção e caixas de som de excelente qualidade, o que propiciou a exequibilidade das ações.

Desse modo, como posto alhures, o projeto de extensão cineclubista como PE seguiu a seguinte dinâmica para sua execução:

- a) Cadastramento do Projeto de Extensão, para avaliação e aprovação, junto à Divisão de Pesquisa e Extensão (DPEX) do IFPE/ Campus Ipojuca;
- b) Formalização da parceria institucional com a Divisão de Direitos Humanos (DDH), o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI), e o Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED);
- c) Seleção de uma produção cinematográfica, dentre as películas selecionadas como amostra da pesquisa, qual seja: "Moonlight: sob a luz do luar";
- d) Definição da data de exibição da sessão cineclubista;
- e) Difusão cultural sobre o acontecimento, ou seja, a vivência do cineclube, no Campus Ipojuca;
- f) Realização de uma sessão cineclubista, como forma de aplicação do Produto Educacional;
- g) Debate sobre o conteúdo do filme;
- h) Aplicação de formulário de avaliação quanto à ideia e ao conteúdo do produto apresentado;
- i) Elaboração do Relatório Final da aplicação do Produto Educacional (PE), detalhando o percurso metodológico para elaboração do projeto, seu planejamento e execução, e as considerações finais do que foi apreendido com a aplicação do referido PE, notadamente para registro não somente da pesquisa, como também para o IFPE.

Para melhor exemplificar a execução do PE, demonstramos as etapas no fluxograma a seguir:

Figura 1: Etapas referentes ao cadastro, aplicação e avaliação do produto educacional (PE)



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)



## 3.1 A PROJEÇÃO COMUNICACIONAL A PARTIR DA DIFUSÃO CULTURAL DO PROJETO

Concernente à divulgação, a comunicação foi realizada através de mídias eletrônicas e impressas. Foi criado um cartaz com a logo do projeto e as informações sobre a sessão cineclubista: filme, data, hora e local da exibição, conforme ilustração a seguir.

Figura 2: Etapa da difusão cultural: cartaz de divulgação do Projeto de Extensão Cineclubista



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Para elaboração da logo do PE e do cartaz optamos por utilizar elementos que circunscrevem as temáticas abordadas no projeto e, conseqüentemente, ao filme exibido. Assim, a logo tem como base o balde de pipoca (representando o cinema), colorido com as cores da bandeira LGBTQIAPN+ (em alusão ao homem gay) e os punhos cerrados (simbolizando a resistência negra) saltando para fora as pipocas como simbologia ao protagonismo negro no cinema. Da mesma maneira, a elaboração do cartaz se pautou nessas marcas visuais, utilizando tons de marrom (claro e escuro) para emblemar a negritude e a película filmica, com cenas do filme, demarcam a projeção/exibição da produção cinematográfica.

Além disso, ainda na fase da difusão cultural do projeto de extensão cineclubista, foi criada uma página em rede social (Instagram), a partir da qual o material referente à difusão cultural também foi divulgado, visando maior interação e comunicação com os/as discentes, conforme demonstrado a seguir.

Figura 3: Divulgação em rede social na página oficial do Projeto Cineclubista.



Fonte: Cineclub Pedagogia das Diferenças – Rede Social Instagram (2023).

Da mesma forma, o cartaz também foi divulgado na página oficial do Instagram do IFPE/Campus Ipojuca. Além de divulgar o cineclube, o registro institucional do material em ampla escala contribuiu para constituir a memória da atividade e seu vínculo pedagógico-organizacional.

Figura 4: Divulgação em rede social na página oficial do IFPE/ Campus Ipojuca.



Fonte: IFPE/ Campus Ipojuca – Rede Social Instagram (2023).



## 4 PEDAGOGIA DAS DIFERENÇAS: A AÇÃO EDUCATIVA CINECLUBISTA NA ESCOLA

Institucionalizado o Projeto de Extensão Cineclubista no IFPE/Campus Ipojuca, no dia 05 de setembro de 2023 foi realizada a exibição do filme “Moonlight: sob a luz do luar” (Berry Jenkins, 2016), utilizando projetor multimídia, caixas de som e tela de projeção do próprio instituto.

Os filmes que foram selecionados como amostra para a pesquisa e o projeto de extensão cineclubista foram os seguintes:

QUADRO 2: Mapeamento das produções cinematográficas entre 1995 e 2022.

FILMES EM FORMATO LONGA-METRAGEM				
Título	Gênero	Direção	Ano	País
Vintage - Families of Value	Documentário	Thomas Allen Harris	1995	EUA
Gay Cuba	Documentário	Sonja De Vries	1996	EUA/Cuba
Destino (Dakan)	Drama	Mohamed Camara	1997	Guiné Equatorial
Dancing on Pearls	Documentário	K. Brent Hill	1998	EUA
Our House: A Very Real Documentary About Kids of Gay & Lesbian Parents	Documentário	Meema Spadola	2000	EUA
Holiday Heart	Drama	Robert Townsend	2000	EUA
Punks	Comédia	Patrik-Ian Polk	2000	EUA
Madame Satã	Drama/Biografia	Karim Ainouz	2002	Brasil
Proteus	Drama/Romance	John Greyson, Jack Lewis	2003	Canadá/ África do Sul
Brother Outsider: The Life of Bayard Rustin	Documentário	Nancy D. Kates, Bennett Singer	2003	EUA
NO!	Documentário	Aishah Shahidah Simmons	2004	EUA
Noah's Arc	Drama	Patrik-Ian Polk	2004	EUA
The Ski Trip	Comédia/Romance	Maurice Jamal	2004	EUA
Brother to Brother (De irmão para irmão)	Drama	Rodney Evans	2004	EUA
Be Cool: O Outro Nome do Jogo	Comédia	F. Gary Gray	2005	EUA
FAQs - O Manual da Vida	Drama	Everett Lewis, Joe Lia	2005	EUA

Dirty Laundry (I)	Comédia/Drama	Maurice Jamal	2006	EUA
Rag Tag	Drama/Romance	Adaora Nwandu	2006	Nigéria/ Reino Unido
Noah's Arc: Jumping the Broom	Drama	Patrik-Ian Polk	2008	EUA
Children of God	Drama	Kareem Mortimer	2009	Bahamas
The Big Gay Musical	Comédia/ Musical	Casper Andreas, Fred M. Caruso	2009	EUA
Fit (I)	Drama/Romance	Rikki Beadle Blair	2010	Reino Unido
Call Me Kuchu	Documentário	Katherine Fairfax Wright, Malika Zouhali	2012	Uganda
The Skinny	Comédia/Drama /Romance	Patrik-Ian Polk	2012	EUA
The Happy Sad	Drama/Romance	Rodney Evans	2013	EUA
Blackbird	Drama	Patrik-Ian Polk	2014	EUA
Stories of Our Lives	Drama	Jim Chuchu	2014	Quênia
Nasty Baby	Drama	Sebastião Silva	2015	EUA
Naz & Maalik	Romance/Drama	Jay Dockendorf	2015	EUA
A Cidade do futuro	Drama	Cláudio Marques, Marília Hughes	2016	Brasil
Moonlight – Sob a luz do lua	Drama	Berry Jenkins	2016	EUA
Kiki	Drama	Sara Jordenö	2016	Suécia/ EUA
The Pass	Drama/Romance	Ben A. Williams	2016	Reino Unido
Os Iniciados (The Wound)	Drama	John Trengove	2017	África do Sul
The Big Gay Hangover	Comédia	Henderson Maddox	2017	EUA
Sócrates	Drama	Alex Moratto	2018	Brasil
The Breeding	Drama/Suspense	Daniel Armando	2018	EUA
B-Boy Blues	Drama	Jussie Smollett	2021	EUA
The Inspection	Drama	Elegance Bratton	2022	EUA

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

A partir dos filmes expostos, a escolha pela película "Moonlight: sob a luz do luar" deu-se em razão do fato que o filme contempla as fases da infância, adolescência e adulta da vida do protagonista, Chiron, um homem negro, gay e periférico. O filme demarca bem a vivência escolar do protagonista, sobretudo no Ensino Médio, em que ele sofre constantes atos discriminatórios e homofóbicos.

O público-alvo do projeto de extensão foram os/as estudantes do Ensino Médio Técnico-integrado do IFPE/ Campus Ipojuca. Entretanto, considerando o cineclube um espaço democrático de fomento a cultura e debates, de natureza integradora, ou seja, todos e todas que tenham o interesse de participar de uma atividade cineclubista são sempre bem acolhidos/as, a sessão cineclubista foi amplamente divulgada para atingir o máximo de público possível.

Conforme posto, o cartaz de divulgação foi publicado na página oficial do Instagram do IFPE, Campus Ipojuca, fixada nos quadros de aviso do campus e na página do *Instagram* do Projeto. Com isso, tivemos a participação das seguintes categorias de sujeitos:

- a) estudantes das 6 turmas vigentes do Ensino Médio Técnico-integrado, sendo estas dos cursos Técnico em Segurança do Trabalho (2º, 4º e 6º períodos), e Técnico em Mecânica (2º, 4º e 6º períodos), totalizando 54 estudantes;
- b) servidores/as técnico-administrativos/as, ao total de 2;
- c) servidores/as docentes, somando 4;
- d) representantes da Divisão de Direitos Humanos (DDH) e do Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED).

Iniciamos a atividade com uma fala de abertura para explanação geral sobre a temática a ser discutida: raça, gênero e homossexualidade. Na foto a seguir, o chefe da Divisão de Direitos Humanos (DDH), Leandro Santos e o coordenador do Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED), Ricardo Bastos;

Foto 1: Abertura da sessão cineclubista "Pedagogia das Diferenças" com o NEGED e DDH.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na foto a seguir, o chefe da Divisão de Direitos Humanos (DDH), Leandro Santos e o coordenador do Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED), Ricardo Bastos; e o pesquisador e proponente do projeto, Petrônio Pereira, realizando a abertura da sessão cineclubista.

Foto 2: Abertura da sessão cineclubista "Pedagogia das Diferenças" com o NEGED, DDH e o pesquisador/proponente do projeto.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na apresentação, foi feita uma explanação sobre a natureza do projeto de extensão e a relevância de se discutir raça/etnia, gênero e sexualidade nos espaços educacionais, uma intersecção não somente oportuna, como urgente no cenário da contemporaneidade. A intermediação destas categorias como prospecção para o entendimento da realidade torna-se premente para a escola do Século XXI, e seus desafios intrínsecos. Reconhecer tais desafios é o primeiro passo para (re)pensar fundamentos e práticas pedagógicas relacionadas à realidade social e seus sujeitos. Isso significa dizer que ao abordar reflexões sobre essas temáticas, os/as estudantes aprendem a reconhecer e respeitar a diversidade humana, combater estereótipos, preconceitos e discriminações, promovendo uma cultura de respeito às diferenças.

Após o preâmbulo sobre a sessão cineclubista, aplicamos a primeira parte do formulário de avaliação, intitulado: "Questionário 1 - Pré-exibição do filme: avaliação sobre a ideia do Projeto de Extensão Cineclubista" (Apêndice A), para que os/as participantes realizassem a avaliação quanto à ideia do projeto. Para garantir o sigilo do/a avaliador/a, não solicitamos qualquer dado que pudesse favorecer a identificação do/a participante. Após isso, seguimos para a exibição do longa-metragem.



## 4.1 A INFÂNCIA E A ESCOLA: O MENINO NEGRO E GAY NO ENREDO FÍLMICO

O filme apresentado, "Moonlight: sob a luz do luar" (2016), consagrado com o Oscar de Melhor Filme no ano de 2017, aborda os temas de masculinidade e homossexualidade negra. A película foca nas três etapas da vida do protagonista (infância, adolescência e fase adulta), Chiron, um negro, periférico e homossexual.

Na primeira fase de sua vida, o jovem Chiron é criado em um subúrbio de Miami, nos Estados Unidos. Nesse período, ele enfrenta ameaças provenientes de outros meninos da escola onde estuda, além da negligência de sua mãe, que é dependente química, o que lhe gera uma forte sensação de abandono e desamor. Contudo, Chiron encontra em Juan, um traficante local, uma figura paternal que, juntamente com sua esposa, lhe preenche o vazio afetivo e a falta de apoio familiar que ele enfrenta em casa.

Durante as três fases apresentadas no roteiro, Chiron, um garoto franzino e sensível, necessita demonstrar a sua força e firmar uma posição ou performance masculina para ser respeitado em seus espaços de convívio.

No primeiro ato do filme, Chiron atende pelo apelido de "Little" (pequeno). O seu corpo alongado, delicado e magro, faz contraste aos meninos de sua escola que são grandes, fortes e movimentam-se num processo de rejeição à imagem do garoto.

Mesmo diante de violências sucessivas, Chiron é invisibilizado perante a gestão escolar que não demonstra interesse em mediar essa problemática. Oliveira (2017) argumenta que as marcas de gênero, raça e sexualidade afetam aqueles que são rotulados como afeminados negros, pejorativamente chamados de "viado/bicha preta", em seu relacionamento com o ambiente escolar e o sistema educacional.

Nesse sentido, o racismo, a homofobia e o machismo contribuem para a construção de um discurso sobre corpos negros masculinos que não se encaixam nos discursos da masculinidade hegemônica.



## 4.2 A ADOLESCÊNCIA E A ESCOLA: O JOVEM NEGRO E GAY NO ENREDO FÍLMICO

Durante a adolescência, Chiron permanece como alvo central de bullying perpetrado por seus colegas de escola, ao mesmo tempo em que começa a explorar e compreender sua própria condição como sujeito social, confrontando e descobrindo sua orientação sexual homossexual, ao passo que se sente sozinho, e ainda enfrentando os reveses da dependência química da mãe, que o maltrata. Assim, este período de sua vida é marcado por uma crescente consciência de sua identidade e pela pressão social que enfrenta devido à sua sexualidade.

Ele se apaixona pelo melhor amigo, entretanto, esse amor não consegue ser desenvolvido por conta da opressão que sofre entre os estudantes da escola, que o perseguem e desferem xingamentos constantemente. Kevin, por sua vez, se coloca no que Connell (2005) nomeia de "masculinidade cúmplice", ele não atua como opressor, mas se mantém envolto àqueles que oprimem para não ser apontado como frágil. Kevin sequer consegue se posicionar em defesa de Chiron, em uma cena, no segundo ato do filme, quando é desafiado a espancar Chiron para provar sua masculinidade, e assim cumpre.



## 4.3 A FASE ADULTA E O PRESÍDIO: O HOMEM NEGRO E GAY NO ENREDO FÍLMICO

No terceiro e último ato da narrativa, já na fase adulta, Chiron se esforça ainda mais para se adaptar ao ambiente hostil que o cerca, embora já com inclinação para o comportamento criminoso conduzido por sua própria história, uma vez que ele acabou assumindo o papel de chefe do tráfico de drogas da região, sobretudo, depois que seu amigo (traficante) que representa a figura de "pai" morre. Faz-se mister destacar que esse "destino" desdobrado para Chiron adveio muito mais de uma resposta às circunstâncias impostas pelo contexto em que vivia, do que uma escolha pessoal e/ou desvio de caráter com tendência natural ao crime. Em outros termos, Chiron era mais vítima do cenário histórico-social no qual fazia parte do que réu de suas próprias escolhas inapropriadas.

Chiron, sob a alcunha de Black, em sua fase adulta, se tornou um homem atlético, de porte elegante, protegido por uma armadura de mistério e silêncio. É como se ele tivesse criado uma couraça para se proteger das violências e traumas experienciados na infância e na adolescência, quando sua sensibilidade e atribuída feminilidade eram notáveis e causavam desconforto entre aqueles com quem convivia no mesmo cenário social.

A imagem de Black, que remete à ideia de força, é orientada pelo que Connell (2005) define como "masculinidades hegemônicas", um regime de gênero alinhado a homens cis, heterossexuais, brancos, de alto poder aquisitivo, que vão determinar o comportamento de masculinidades subordinadas alinhadas a homens gays, pobres, periféricos, não ocidentais e negros (Connell, 2005; Ribeiro, 2015). Determinação que não está imune a resistências tanto das masculinidades subordinadas quanto pelas masculinidades hegemônicas, criando espaços de tensionamento. No trecho a seguir, cena do último ato do filme, o diálogo do reencontro entre Chiron e Kevin, seu amigo e primeiro amor na juventude, reafirmam essa ideia:

*(Kevin) - Quem é você, cara?*

*(Chiron) - Quem? EU?*

*(Kevin) - É, você!*

*- Esses dentes, aquele carro...*

*- Quem é você, Chiron?*

*(Chiron) - Eu sou eu. Não estou tentando ser outra coisa.*

A aparência de virilidade na masculinidade intensificada de Chiron causa estranheza em Kevin, como se questionasse se esse comportamento poderia ser uma “fachada” para proteger-se das adversidades enfrentadas na infância e na juventude. É precisamente através da dificuldade em se enquadrar no modelo tradicional de masculinidade hegemônica que o cineasta propõe rupturas de expectativas no filme “Moonlight”. A sensibilidade emerge como o principal mecanismo para desafiar essa representação de masculinidade hegemônica, ao mesmo tempo em que desloca as percepções convencionais acerca dos homens negros.

Diante da narrativa exposta, a partir do enredo filmico, iniciamos um diálogo com os/as participantes da sessão cineclubista, para que pudessem manifestar suas impressões quanto ao filme exibido e também responder à segunda parte do formulário de avaliação quanto ao conteúdo do produto, intitulado “Questionário 2 - Pós-exibição do filme: avaliação sobre o conteúdo da atividade” (Apêndice B).

Inicialmente, ocorreu uma certa timidez por parte das pessoas (discentes) para que iniciassem suas falas sobre a atividade desenvolvida, notadamente, sobre o que mais se sobressaiu como assunto de destaque no filme. Então, motivamos a discussão emitindo nossas percepções acerca do filme, ao tempo que direcionávamos algumas problematizações e reflexões aos participantes, a respeito dos malefícios de um ambiente escolar excludente e violento, como o apresentado no filme. A partir daí, algumas falas mais objetivas começaram a surgir.

Diante disso, e em convergência com as respostas registradas no questionário, foi possível formar uma “nuvem de palavras” que representa bem a percepção dos/as participantes quanto à atividade aplicada, conforme ilustração a seguir.

Figura 5: Nuvem de palavras sobre a sessão cineclubista “Pedagogia das Diferenças”.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com efeito, a partir da "nuvem de palavras", foi possível perceber que os/as participantes evidenciaram aspectos na trama filmica, sobretudo, relacionados a eixos importantes para a reflexão, tais como: "homofobia", "bullying", "racismo", "sexualidade", "desigualdade social", mas também chama atenção fenômenos referentes ao equilíbrio emocional e à saúde mental, a exemplo de "ansiedade" e "tristeza", as quais estão presentes nas três fases da vida do personagem, e que o fazem sofrer durante a narrativa por não ser respeitado, ser oprimido, perseguido e violentado por ser quem é, e por ter seu direito de amar cerceado.

Concluído esse momento, em cumprimento ao objetivo de fomentar a leitura de textos sobre cinema e as temáticas abordadas pela produção cinematográfica exibida, realizamos o sorteio dos seguintes livros:

a) "Pequeno Manual Antirracista" (Djamila Ribeiro), cuja discussão acessível e didática apresenta como ideia principal a necessidade de conscientização sobre o combate ao racismo estrutural. A obra é uma espécie de guia que busca chamar atenção dos/as leitores/as sobre as complexidades do racismo, e propiciar ferramentas para reconhecer, desafiar e combater ativamente o racismo em suas diversas manifestações na sociedade. Explora temas como privilégio branco, estereótipos raciais, discriminação, microagressões e a importância do antirracismo como um compromisso pessoal e coletivo. A produção textual também discute a interseccionalidade, que envolve a análise das interações entre raça, gênero, classe e outras formas de opressão. A autora destaca a necessidade de um engajamento constante na luta antirracista e destaca a importância de educar a si mesmo e aos outros para dismantelar sistemas de injustiça racial.

b) Outra obra sorteada foi "O que é Cinema" (Jean-Claud Bernadet), cuja discussão tem como objetivo fornecer aos leitores/as uma introdução ao cinema como uma forma de expressão artística e cultural. No texto, o autor explora diversos aspectos do cinema, incluindo sua história, linguagem, técnicas de produção, influências culturais e sociais, e seu papel na sociedade. A obra não apenas apresenta uma visão geral do cinema como arte, mas também incentiva os/as leitores/as a refletirem sobre as várias maneiras pelas quais o cinema pode ser interpretado e apreciado, isto é, como reflexo da vida, que utiliza múltiplas linguagens para dimensionar fenômenos aos quais a pessoa humana pode enfrentar na esfera privada e/ou pública.

c) No quesito obras literárias, sorteamos "Como falar sobre cinema: um guia para apreciar a sétima arte" (Ann Hornaday), cuja discussão fornece

orientações e ferramentas para que os/as leitores/as possam apreciar e discutir cinema de forma mais crítica. A obra visa ajudar os/as interessados/as em cinema, sejam iniciantes ou entusiastas experientes, a desenvolverem um maior entendimento da linguagem cinematográfica, aprofundar sua apreciação pela sétima arte e se expressar de maneira mais articulada sobre filmes.

Além disso, distribuimos chocolates e fizemos um lanche coletivo (coffee break) após a atividade, a fim de promover a socialização dos/as participantes após a sessão. Esse momento de integração após uma atividade cineclubista contribui para que os/as participantes continuem o diálogo sobre o que foi experienciado no cineclube.

Para melhor ilustrar a aplicação do produto, selecionamos algumas fotografias registradas no dia da sessão cineclubista, a seguir.

Foto 3: Exibição do filme Moonlight: sob a luz do luar.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Após a exibição do filme iniciamos uma discussão sobre as temáticas abordadas, a fim de provocar os/as participantes a manifestarem suas impressões sobre a película, conforme foto a seguir:

Foto 4: Debate após a exibição do filme.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em seguida, complementando a ação educativa no Ensino Médio, iniciamos os sorteios de livros.

Foto 5: Sorteio do livro "Pequeno manual antirracista" na sessão cineclubista "Pedagogia das Diferenças".



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A seguir, o registro da entrega do livro "O que é cinema", no intento de fomentar a compreensão dos/as estudantes sobre a linguagem cinematográfica.

Foto 6: Sorteio do livro "O que é cinema" na sessão cineclubista "Pedagogia das Diferenças".



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para ampliar o arcabouço informacional dos/as estudantes acerca da análise crítica dos filmes, sorteamos a obra "Como falar sobre cinema", conforme foto a seguir:

Foto 7: Sorteio do livro "Como falar sobre cinema" na sessão cineclubista "Pedagogia das Diferenças".



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Diante de tudo que foi exposto acerca da aplicação do Produto Educacional, na seção a seguir, apresentaremos uma discussão a respeito dos resultados apreciados com a aplicação dos questionários de avaliação.

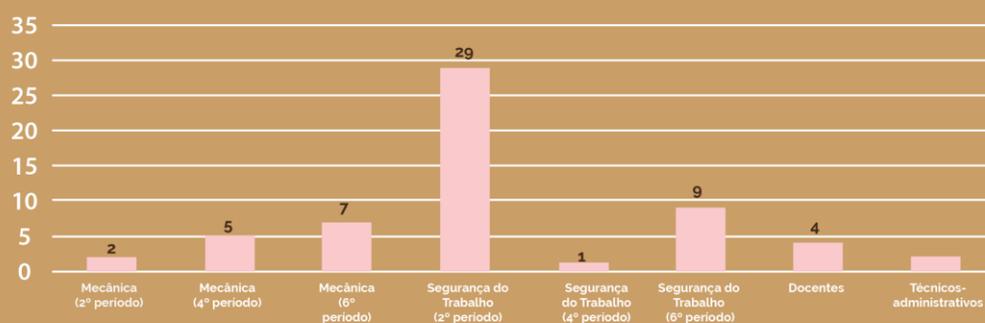


## 5 AVALIAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO CINECLUBISTA COMO PE: COM A PALAVRA, OS SUJEITOS DA AÇÃO

Conforme apresentado nas seções anteriores, o presente Produto Educacional foi submetido à apreciação em dois momentos. Primeiramente, foi avaliado institucionalmente, enquanto proposta de extensão. Submetemos um formulário de projeto de extensão, obedecendo o template disponibilizado pelo IFPE, para análise e aprovação da Divisão de Pesquisa e Extensão (DPEX) do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Após essa anuência, no dia da aplicação, o PE foi submetido à avaliação dos próprios participantes, antes e depois da aplicação: discentes, docentes, técnicos-administrativos, bem como solicitamos ao chefe da Divisão de Direitos Humanos (DDH) e ao coordenador do Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED), que também puderam proceder com um julgamento sobre o processo. Nessa avaliação, foram aplicados dois questionários para que fossem avaliados a ideia e o conteúdo do produto.

A aplicação do produto contou com uma excelente participação da comunidade acadêmica do IFPE, Campus Ipojuca, um público composto por 60 participantes, conforme ilustração a seguir. Ressaltamos que os/as participantes ficaram livres para responder ou não os questionários de avaliação. Em vista disso, os dados de alguns gráficos variam entre o total de 56 e 60 respondentes, por motivo de algumas questões terem ficado sem resposta. O quantitativo de participantes está representado na ilustração a seguir:

Gráfico 1: Quantitativo de participantes da sessão cineclubista.

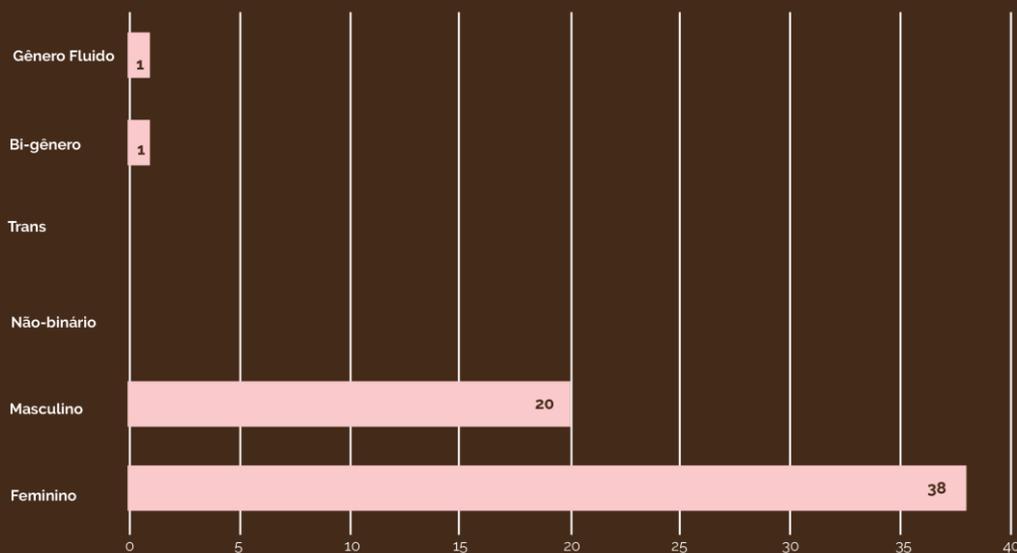


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Atualmente, o IFPE, Campus Ipojuca, possui seis turmas dos períodos 2º, 4º e 6º, dos Cursos Técnico-Integrados em Segurança do Trabalho e em Mecânica, totalizando aproximadamente 180 estudantes matriculados/as. Sendo assim, o produto conseguiu atingir 30% corpo discente do Ensino Médio Técnico-integrado, 54 estudantes. Além da participação de 2 técnicos-administrativos e 4 docentes.

Considerando o gênero, tivemos uma predominância feminina dos/as participantes. 64% do público foi composto por estudantes do sexo feminino, ou seja, 38 participantes; 34% masculino, correspondente a 20 participantes; um participante se identifica com o gênero fluido e um como bi-gênero, correspondendo a 2% dos/as participantes cada, conforme gráfico a seguir:

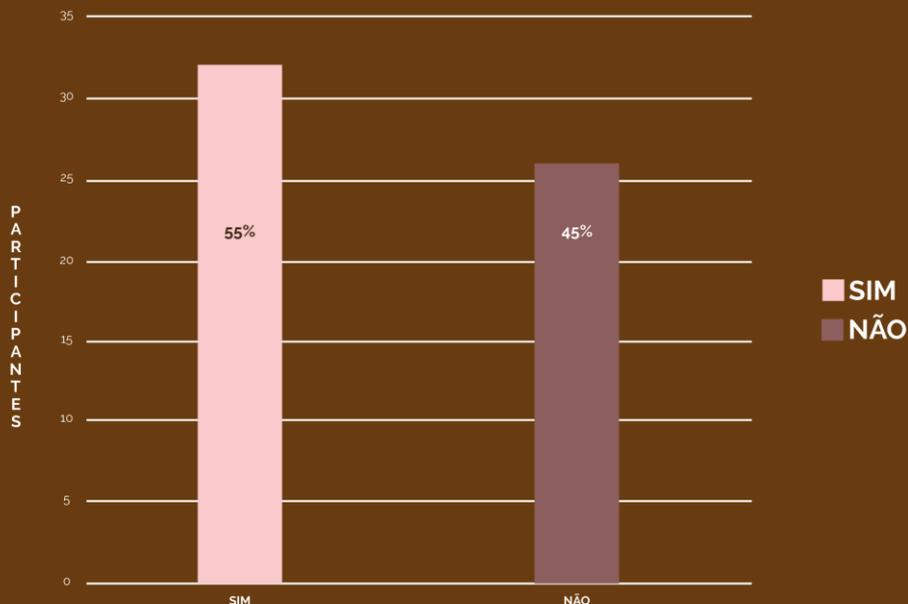
Gráfico 2: Segmentação de participantes quanto ao sexo/gênero.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Dando sequência à avaliação quanto à ideia/aplicação do Produto Educacional, quando perguntamos se eles/as já haviam participado de alguma atividade cineclubista antes, 55% responderam que "sim", e 45% que "não". A partir desses dados, percebemos que a maioria dos/as participantes já tiveram contato com alguma atividade cineclubista antes, isso se dá porque os campi do IFPE costumam integrar o cineclube na programação de eventos internos, até mesmo os que ocorrem de forma remota ou híbrida, alguns "cines debates", o que significa dizer que essa prática pedagógica já é aderente à cultura organizacional escolar.

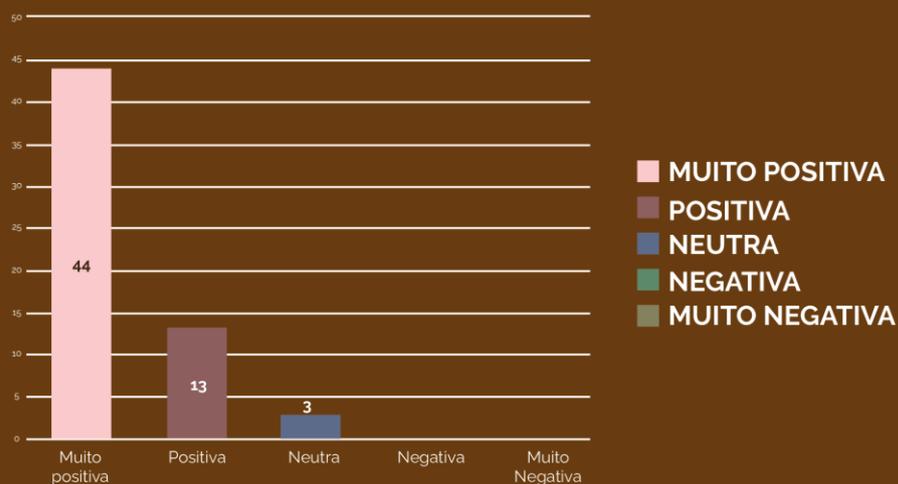
Gráfico 3: Participação prévia em atividade cineclubista.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Concernente à ideia do cineclube como recurso didático-pedagógico para os processos de ensino-aprendizagem na escola/sala de aula, 98% dos/as participantes aprovaram, avaliando como muito positiva e positiva a ideia de um cineclube na escola. Apenas três pessoas se posicionaram de forma neutra, e nenhum/a avaliador/a entende a ideia como negativa.

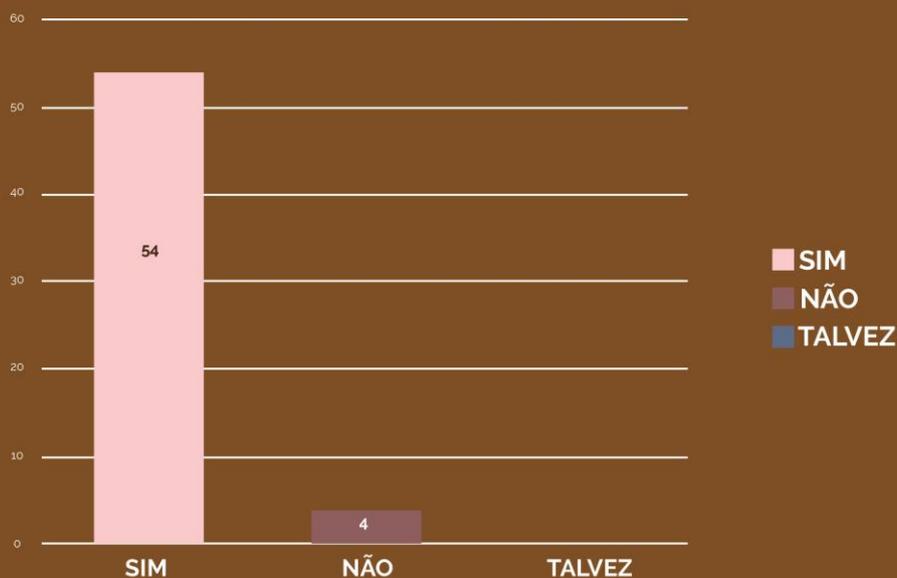
Gráfico 4: Cineclube como recurso pedagógico de ensino e aprendizagem na escola/sala de aula.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Da mesma forma, quando questionados/as sobre o cineclube atuar como ferramenta eficaz para discutir raça, gênero e sexualidade, 93% das respostas ratificam que essa atividade é pertinente para discussão das temáticas em questão, enquanto 7% (4 participantes) disseram que "não", resultado esse demonstrado no gráfico a seguir:

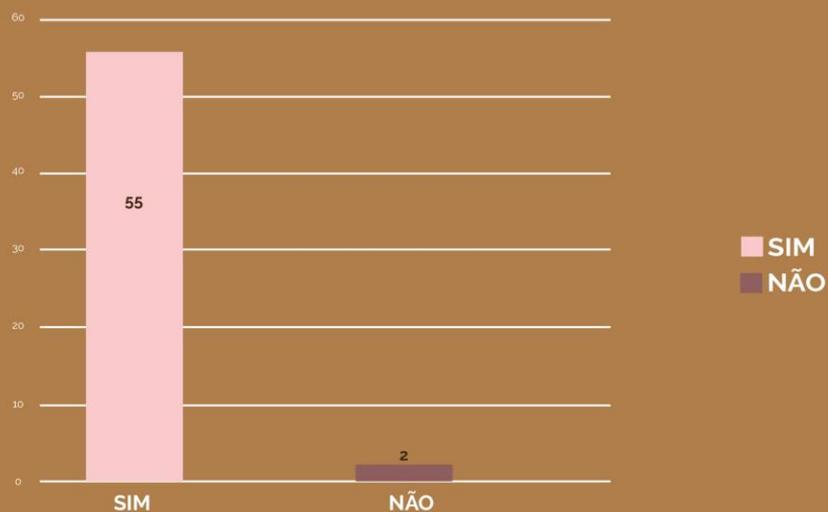
Gráfico 5: Cineclube enquanto ferramenta para discutir raça, gênero e sexualidade.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Dando sequência à avaliação do Produto Educacional, no momento pós-exibição da sessão, os/as participantes responderam questões quanto ao conteúdo do PE aplicado. Dessa forma, ao serem questionados/as se a exibição do filme e o debate ajudaram a ampliar seu conhecimento sobre raça, gênero e sexualidade, 96% (55 participantes) responderam positivamente, ou seja, a sessão cineclubista conseguiu ampliar a compreensão dos/as presentes quanto às temáticas citadas, enquanto 4% assinaram que o conteúdo do PE não causou interferência em seus conhecimentos quanto às temáticas discutidas na atividade.

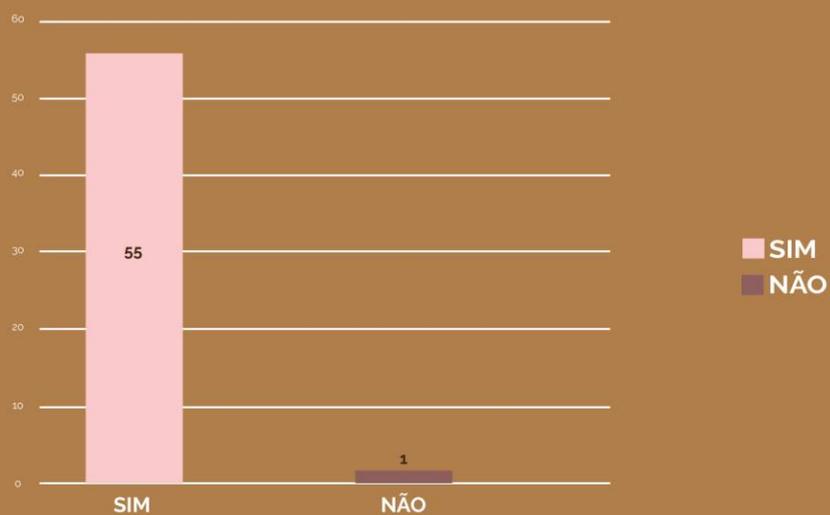
Gráfico 6: Compreensão sobre raça, gênero e sexualidade após a sessão cineclubista.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Questionados/as se o filme e o debate contribuíram para sensibilizar os/as participantes em relação às questões de homofobia e racismo na escola, 98% avaliaram que “sim”, e apenas um participante sinalizou que “não”, conforme segue.

Gráfico 7: Sensibilização dos/as participantes quanto às questões de racismo e homofobia na escola.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em relação a esta indagação e em complemento à resposta apontada e estruturada como resultado no gráfico, pedimos às pessoas que complementassem a resposta justificando-a. Selecionamos alguns destaques para melhor ilustrar tal resultado, conforme segue.

Quadro 3: Palavras dos sujeitos: sensibilidade e empatia.

CATEGORIAS	PALAVRAS DOS SUJEITOS
Sensibilização para com o fenômeno diante da realidade	<p>"Me senti <b>sensibilizada</b> e imagino não ter sido a única"(Sic.).</p> <p>"Sim. Acho que o filme com tudo que abordou consegue <b>sensibilizar</b> os outros" (Sic.).</p> <p>"A arte tem um enorme poder de sensibilizar as pessoas. E quando a ficção abrange <b>problemas reais</b>, as pessoas conseguem fazer a ligação dos temas abordados nas obras com o seu dia a dia, com a <b>vida real</b>" (Sic.).</p>
Empatia e retratos da vida	<p>"Sim, porque o filme <b>retrata a vida</b> de um jovem, trazendo aspectos como identidade, raça, entre outros temas" (Sic.).</p> <p>"Sim. Já que <b>mostrou a vida</b> de um jovem que passa por <b>diversos problemas</b> e com essa perspectiva <b>nos colocamos no lugar dele</b>, assim vendo <b>a realidade</b>." (Sic.).</p>
Preconceito como forma de violência social	<p>"Pois o filme relata de forma bem <b>realista</b> a nossa <b>sociedade</b>" (Sic.).</p> <p>"Porque se aprofunda de uma forma bem <b>realista</b> nessas <b>questões sociais</b>" (Sic.).</p> <p>"Pois com o filme percebemos que esse é o <b>cotidiano de muitas pessoas</b> que vivem e sofrem esses <b>preconceitos e crimes</b>" (Sic.).</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Conseguimos perceber nas falas dos/as participantes que o filme consegue transmitir com esmerada sensibilidade as violências e preconceitos que o protagonista recebe ao longo de sua jornada. Causando empatia reflexão aos que assistem.

Outras falas ratificaram esta perspectiva, quando explanam os seguintes aspectos:

Quadro 4: Palavras dos sujeitos: respeito e consciência.

CATEGORIAS	PALAVRAS DOS SUJEITOS
<i>Homofobia e negritude</i>	<i>"O filme trata sobre o <b>sofrimento</b> de um <b>homem negro</b> e <b>homossexual</b> com a constante presença de <b>homofobia</b> que retrata a realidade, faz com que nos <b>sensibilizemos</b>" (Sic.).</i>
<i>Consciência sobre a vida real</i>	<i>"Porque o filme mostra como que é realmente a <b>vida real</b>, então, querendo ou não toca um pouco no coração. O filme é de <b>consciência</b> para as pessoas" (Sic.).</i>
<i>Sociedade e dignidade humana</i>	<i>"Sim, com filmes tipo esse, podemos fazer uma <b>sociedade</b> mais <b>respeitosa</b> e mais <b>atenciosa</b> com as questões desse tipo" (Sic.)</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nos resultados da avaliação, a convicção das pessoas de que o filme retrata de forma fiel a realidade que os circundam, reafirma a veracidade do roteiro do filme em captar e socializar no enredo as dimensões concretas da vida humana, notadamente, um recorte sobre o cotidiano de um menino/jovem/homem negro e gay em alguma parte do mundo, que vive a mesma experiência encarnada por Chiron.

Assim sendo, o pensamento de Bernardet (2012) expressa a ideia de que o cinema não é apenas um meio de registrar e representar a realidade, mas também uma expressão da perspectiva e da visão de mundo do ser humano que o cria.

De modo particular, em sequência, as falas dos sujeitos ainda apontam para a importância de se debater sobre bullying e preconceito no ambiente escolar, manifestações sobre gênero e sexualidade como formas de violência simbólica, historicamente presentes na escola, perpetradas pela agudeza e dureza da sociedade patriarcal como sistema de controle e poder sobre corpos, comportamentos e ações.

Quadro 5: Palavras dos sujeitos: malefícios dos bullying.

CATEGORIAS	PALAVRAS DOS SUJEITOS
<i>Bullying como racismo e homofobia</i>	<i>"O filme mostra o grande estrago que algumas <b>"brincadeiras"</b> podem causar na vida de uma pessoa, só por ela ser <b>negra e homossexual</b>" (Sic.).</i>
<i>Bullying como agressão verbal e física</i>	<i>"Sim, pois quando é dada a devida atenção às questões de <b>agressões verbais e físicas na escola</b>, mostrando a realidade e toda a problemática de forma mais direta, possui um impacto maior" (Sic.).</i>
<i>Bullying condicionante da evasão escolar</i>	<i>"Sim, porque mostra como o <b>bullying</b> e o <b>preconceito</b> podem prejudicar o aluno na escola e <b>impedir que ele continue estudando</b>" (Sic.).</i>
<i>Bullying como preconceito</i>	<i>"Sim porque mostra o <b>preconceito</b> e o <b>bullying</b> de forma <b>bem real</b>" (Sic.).</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Diante disso, torna-se imperioso direcionar nossas lentes para as questões de violência nas escolas, haja vista que, conforme as falas a partir do filme exibido, os/as participantes acentuaram as problemáticas do bullying, e suas conseqüentes formas de violência demandadas.

O Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2021) apresentou um relatório que mostra, no ano de 2021, dentre os episódios de violência mais frequentes, no ensino fundamental e médio no Brasil, o bullying como representante de 46% dos casos, seguido da discriminação (25,9%), da depredação do patrimônio escolar (21,6%) e roubo ou furto (13,7%). Da mesma forma, pela latente necessidade de discutir sobre a crescente de casos de violência das escolas, o Portal Nacional da Educação (PNE) criou o "Mapa da Violência Escolar" para monitorar casos de violência, desde instituições de ensino infantil a universidades, em 2023.

Na esteira desta problemática, torna-se possível inferir o quanto casos de violência na escola, através da prática de bullying nos mais diversos níveis na educação formal, reverberam constantes e perigosas violações aos direitos e à dignidade humana, a exemplo de agressões racistas, discriminatórias e à LGBTQIAPN+fobia.

Produções como o filme "Moonlight: sob a luz do luar" contribuem para evidenciar a urgência de uma "educação para as diferenças", a partir

da qual o ambiente escolar seja um espaço de acolhimento e respeito à diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e sexualidade etc. É nesse sentido que este projeto cineclubista almeja contribuir para a pluralidade de ideias e o diálogo democrático que fomentam a formação integral, omnilateral e crítica dos sujeitos. Haja vista que, a formação integral e omnilateral buscam proporcionar uma educação completa e holística, levando em consideração as diversas dimensões do indivíduo para promover o seu desenvolvimento total. Partindo do princípio de que a educação não deve se limitar à mera transmissão de conhecimentos técnicos ou científicos, mas deve englobar todos os aspectos da existência humana, abarcando dimensões como as sociais, econômicas, políticas, culturais, intelectuais e emocionais (Freire, 2013; Teixeira, 2007; Manacorda 2007).

Nesse sentido, diante das articulações postas, destacamos as seguintes falas dos sujeitos:

Quadro 6: Palavras dos sujeitos: intolerância e diversidade humana.

CATEGORIAS	PALAVRAS DOS SUJEITOS
Diálogo e formação omnilateral	<p><i>"Conversas e <b>visões diferentes sobre um assunto comum pode ajudar na compreensão de algo</b>, já que vivemos em diferentes realidades" (Sic.).</i></p> <p><i>"<b>Reflexão</b> sobre os temas faz <b>amadurecer</b> nossos estudantes" (Sic.).</i></p>
Formação omnilateral, intolerância e diversidade humana	<p><i>"Sim. Vivemos hoje numa <b>época de grandes tensões e de intolerâncias</b>. Discutir temas como os que o filme traz, ganham ainda mais sentido e força na sociedade e no ambiente escolar" (Sic.).</i></p> <p><i>"Sim, porque ele <b>desafiou os estereótipos</b> específicos, mostrando a <b>diversidade</b> e que o personagem <b>negro e LGBTQ+ que não se enquadram em categorias convencionais</b>" (Sic.).</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Outrossim, indagados sobre como podemos promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso em relação a questões de racismo e homofobia na escola, os/as participantes evidenciaram o seguinte:

Quadro 7. Palavras dos sujeitos: práticas educativas.

CATEGORIAS	PALAVRAS DOS SUJEITOS
Práticas educativas alternativas sobre as diferenças	<p>"Acredito que a <b>conscientização</b> por meio de projetos, filmes, livros, discussões e debates, como os promovidos pelo IFPE, podem ser eficazes" (Sic.).</p> <p>"Mostrar através de <b>práticas educativas</b>. Exemplo: filmes, teatros, documentários, que o <b>bullying</b> pode gerar <b>consequências fatais</b>" (Sic.).</p> <p>"Fazendo palestras, <b>mais cineclubes</b>, promovendo eventos referentes a <b>questão racial</b> e outros fatores sociais como <b>drogas e gênero</b>" (Sic.).</p> <p>"Com <b>mais eventos</b> como esse. Promovendo palestras, filmes, discussões etc." (Sic.).</p> <p>"Conversando sobre essas temáticas no cotidiano. Articulando <b>espaços de fala</b> para os alunos. <b>Respeitando as diferenças</b>" (Sic.).</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

De acordo com as falas dos sujeitos, a promoção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso em relação a questões de racismo e homofobia requer uma abordagem multifacetada e educativa, que pode ser perseguida através de práticas educativas mais alternativas, a exemplo do cineclube, e menos tradicionalistas. Conforme destacado pelos/as participantes, a conscientização desempenha um papel crucial nesse processo, o que pode ser favorável por intermédio do recurso filmico como estratégia didático-pedagógica.

Outras falas destacam a importância do apoio institucional em relação ao fomento de políticas inclusivas e de valorização dos direitos humanos, conforme registrado a seguir.

Quadro 8: Palavras dos sujeitos: políticas inclusivas e direitos humanos.

CATEGORIAS	PALAVRAS DOS SUJEITOS
<p>Políticas educativo-institucionais contra a intolerância</p>	<p><b>"Implementar políticas antirracismo e anti-homofóbica</b> claras e comunicadas a toda a escola. <b>Promover empatia</b> por meio de atividades que incentive o aluno a se colocar no lugar do outro" (Sic.).</p> <p>"O <b>racismo</b> e a <b>homofobia</b> em grande parte vêm a partir da sociedade e das pessoas de convívio. Pensando nisso acho que com <b>debates</b>, filmes e palestras, iria ajudar a <b>quebrar essa barreira de preconceito</b>" (Sic.).</p> <p><b>"Apoio institucional</b> - a escola é a principal Fonte de educação. Com isso é importante o <b>acolhimento</b> e apoio da mesma. Palestras em apoio - palestras que mostrem a <b>normalidade do assunto</b>" (Sic.).</p> <p><b>"Valorização da diversidade, educação sobre tolerância, políticas antidiscriminatórias, diálogo aberto</b> e frequente sobre os temas relacionados e inclusão deles nas aulas" (Sic.).</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os/as sujeitos reiteram a importância de políticas institucionais contra a intolerância, que podem se valer ainda mais de palestras, cineclubes e eventos temáticos dedicados à questão racial e a outros fatores sociais, como as questões de gênero e sexualidade, combate à violência e às drogas, dentre outros. Tais atividades contribuem para ampliar a compreensão discente sobre a diversidade e promover o respeito mútuo.

Além disso, o diálogo e a criação de espaços de fala no cotidiano escolar são essenciais. Isso implica em promover um ambiente ainda mais aberto a discussões, a partir do qual os/as estudantes se sintam à vontade para expressar suas opiniões e vivências, respeitando as diferenças e construindo um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

Diante do exposto, questionamos sobre o desejo por parte dos/as participantes em terem um projeto de extensão cineclubista de forma contínua no Campus Ipojuca do IFPE, cujo resultado foi o seguinte:

Gráfico 8: Cineclube enquanto projeto de extensão contínuo na escola.

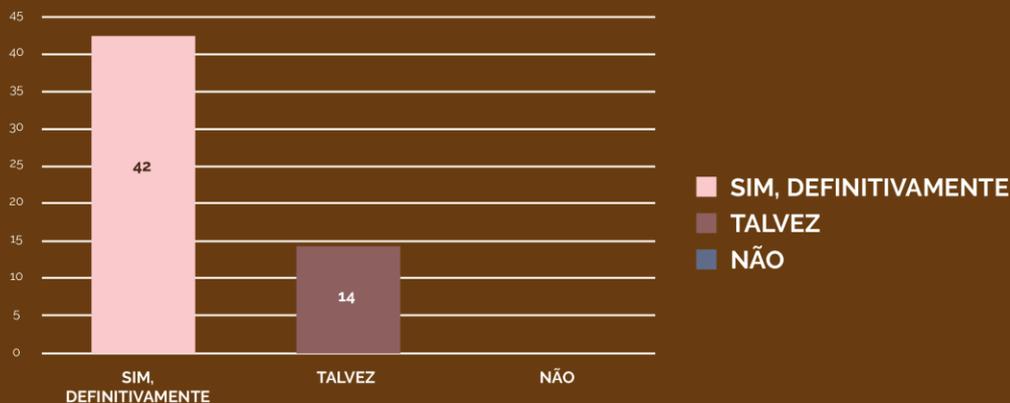


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Conforme ilustrado no gráfico, 98% dos/as participantes gostariam que o cineclube fosse uma atividade permanente no Campus Ipojuca do IFPE.

Nesse cenário, também foi questionado o que os sujeitos considerariam, no caso de o cineclube na escola continuar discutindo questões sociais, a exemplo de gênero, raça/etnia e sexualidade etc., cujos resultados demonstraram o seguinte:

Gráfico 9: Possibilidade de o cineclube continuar abordando questões sociais nas exibições futuras.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Diante do exposto, a maioria das respostas (75%) inclinam-se para a continuidade das discussões que tangem às questões sociais, enquanto que 25% das pessoas disseram que “talvez”.

Nesse intuito, perguntamos quais temas os sujeitos participantes gostariam que fossem abordados nas sessões futuras. Dos eixos indicados, “Racismo” (18) e “LGBTQIAPN+fobia”(11) foram os assuntos mais citados, seguidos de “Violência contra a mulher” (8), “Bullying” (8), Desigualdade social (7), Machismo (6), e Sexualidade (5), ilustrados a seguir:

Gráfico 10: Temas para sessões cineclubistas futuras, a partir das sugestões dos sujeitos.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para finalizar a avaliação, pedimos para que destacassem o que chamou mais atenção e que conceberam mais pertinente na história apresentada no filme. O bullying, a homofobia e a violência que o protagonista sofreu foram os principais destaques na avaliação dos/as participantes, de acordo com as seguintes falas:

Quadro 9: Palavras dos sujeitos: sexualidade e violência.

CATEGORIAS	PALAVRAS DOS SUJEITOS
<p>Sexualidade e homofobia como "destinos traçados"</p>	<p>"Abordar uma temática relacionada a <b>homossexualidade</b> num contexto em que geralmente não é abordado" (Sic.).</p> <p>"A questão do protagonista ter uma <b>sexualidade diferente</b> dos outros meninos o torna alvo de <b>homofobia</b> que vai de <b>agressão verbal</b> à <b>agressão física</b>" (Sic.)</p> <p>"De uma forma sutil, o filme aborda diferentes temas. Não se aprofunda na questão de <b>raça</b>, mas não deixa de abordar, trata sobre <b>sexualidade</b> de uma forma real e ainda relata um modo de viver em uma comunidade urbana onde seus membros dificilmente fogem de uma dura realidade social que envolvem <b>drogas, tráfico, violências diversas, relações familiares conturbadas, cadeia e morte</b>. O que mais me chama atenção é isso, como <b>alguns destinos parecem já estar traçados pelas realidades impostas</b>" (Sic.).</p> <p>"Quando o personagem principal <b>apanhou pelo próprio parceiro que o amava</b>, porque Kevin não queria sofrer o que Chiron sofria" (Sic.).</p>
<p>Sexualidade e bullying como forma de violência</p>	<p>"O filme todo é ótimo. Dificil escolher, mas o que eu destacaria foi como o <b>bullying</b> e o preconceito só porque ele é <b>gay</b> foi mostrado de forma que sensibiliza quem está assistindo e mostra como isso é <b>ruim</b> para qualquer pessoa" (Sic.).</p> <p>"Me chamou a atenção como o roteiro e a vida real conversam entre si. Infelizmente a <b>crueledade</b> mostrada no filme acontece muito na <b>vida real</b>" (Sic.)</p> <p>"A abordagem sem tabus de três temas complexos: a <b>homossexualidade, a toxicodependência e o bullying</b>" (sic.)</p> <p>"Dependência às <b>drogas, preconceitos com pessoas LBGTQIAPN+, violência nas escolas</b>" (Sic.).</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com base no que foi apresentado, faz-se mister destacar o quanto urge pautar a discussão sobre esses temas no ensino médio, principalmente para que os/as jovens possam compreender melhor a si mesmos e aos outros, diante de suas singularidades e identidades como sujeitos históricos.

Muitos/as adolescentes estão em processo de descoberta de sua identidade de gênero e orientação sexual, e a educação inclusiva, informativa e crítica pode ser crucial para o desenvolvimento saudável desses/as estudantes, prevenindo problemas de saúde mental e fortalecendo sua autoestima e a autonomia do pensamento e da ação no



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas mais variadas razões apresentadas, a produção fílmica “Moonlight: sob a luz do luar” emerge como uma narrativa que ressoa nas vivências de muitos de nós, pessoas pretas e gays, que povoam o ensino médio técnico-integrado e demais espaços institucionais e sociais. A ressonância pode derivar da vivência em ter uma mãe solo, da exposição à dependência química materna, da proximidade com um/a amigo/a envolvido com o tráfico, das experiências de bullying na escola, dos traumas persistentes resultantes da homofobia desde a infância, ou até mesmo da renúncia forçada a desejos intensos, em face ao impacto do racismo e da homofobia.

Entretanto, a verdadeira essência da autenticidade de Moonlight não se restringe a nenhum desses fatores isolados, mas sim à convergência de todos eles juntos. É a representação dinâmica da dialética da vida, na qual a experiência humana é marcada pela coexistência de emoções intensas, dores profundas e angústias inerentes. É uma narrativa que reflete a constante carga de opressão e brutalidade que carregamos ao longo da existência, permeada pela interseção de identidades negras e LGBTQIAPN+.

Diante disso, acreditamos ter alcançado a iniciativa de fomentar a aproximação da comunidade escolar com a arte cinematográfica, assim como ter contribuído para o paulatino processo de transformação social na medida em que nos arvoramos, de modo pontual e incipiente, a (trans)formar mentes, com a mesma força com que os temas sociais e culturais foram trabalhados a partir da exibição audiovisual, do debate e discussões, formando opiniões e nutrindo o pensamento crítico para formação de cidadãos e cidadãs mais conscientes de si mesmos/as e dos outros.

Por conseguinte, poderá surgir de tal investida a formação de “militância cineclubista”, uma vez que a comunidade acadêmico-escolar do IFPE, Campus Ipojuca, obteve contato com as atividades cineclubistas propostas, explicitando a possibilidade da difusão cultural/ação educativa com as parcerias apontadas, na esperança de que o cineclube perdure além do período de aplicação do projeto, integrando uma atividade regular no campus.

Da mesma forma, ressaltamos que além da parceria com os núcleos de diversidade existentes no referido campus, é importante a interlocução

com parceiros sociais na região, dentre os quais a Federação Pernambucana de Cineclubes (FEPEC), a Associação Quilombola Ilha de Mercês (AQIM), no município de Ipojuca, uma vez que as atividades extensionistas podem ocorrer fora do campus, integrando a comunidade local às atividades culturais e educativas. Institucionalmente, a Divisão de Direitos Humanos (DDH) faz esse papel de interlocução com entidades externas para fomentar a participação desses sujeitos nas atividades educativas e culturais do campus.

Diante de todo o exposto, consideramos que as discussões sobre raça, gênero e sexualidade no ensino médio prospectam alunos e alunas para serem cidadãos e cidadãs críticos/as e engajados/as em uma sociedade cada vez mais diversa e globalizada. Com isso, tais pessoas estarão mais aptas a compreender e lidar com questões complexas relacionadas a temas sociais sensíveis e revestidos de tabus culturais, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa no futuro.

Portanto, integrar essas discussões ao currículo do ensino médio é fundamental para a formação integral dos/as estudantes e para a construção de uma sociedade mais inclusiva, uma das utopias necessárias à educação e ao projeto de mundo para o Século XXI.



## 7 REFERÊNCIAS

ANCINE. Agência Nacional do Cinema. **Instrução normativa nº 63, de 02 de outubro de 2007**. Define cineclubes, estabelece normas para o seu registro facultativo e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.ancine.gov.br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-63-de-02-de-outubro-de-2007>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CONNELL, Raewyn. **Masculinities**. 2. ed. Los Angeles: University of California Press, 2005.

FEPEC. Federação Pernambucana de Cineclubes. **Oficina Cineclubismo: Da prática à criação de um Cineclubes - Manual teórico e prático**. 2010. Disponível em: <https://fepec.wordpress.com/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

FEPEC. Federação Pernambucana de Cineclubes. **Wordpress**. 2010. Disponível em: <https://fepec.wordpress.com/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JESUS, Antonio Claudino de; SA, Sáskia. **O audiovisual e o público na Educação: cineclubismo, cinema e comunidade**. In: Giovanni Alves e Macedo. **Cineclubes, Cinema e Educação**. Londrina: Praxis, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Documento Orientador de APCN, Área 46: Ensino**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** Tese. Doutorado em Educação: UFPR, Curitiba, 2017.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. **Homens Negros, Negro Homem : sob a perspectiva do feminismo negro.** REIA – Estudos e Investigações Antropológicas, ano 2, v. 2, 2015.

RIBEIRO, Hugo Aurélio R. **A representatividade gay no cinema brasileiro.** SEJA – Gênero e Sexualidade no Audiovisual, 2., 2018, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: UEG, 2018, p. 93-105. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/seja/article/view/10707>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB). **Relatório de amostragem do Saeb 2021.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 02 ago. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** In: Coleção Anísio Teixeira. UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, v.2, 2007.

# Apêndice A

## QUESTIONÁRIO 1

Pré-exibição do filme: avaliação sobre a ideia do Projeto de Extensão Cineclubista

Responda às perguntas abaixo marcando a opção que melhor representa sua opinião ou experiência.

1. Turma/Classe:

2. Gênero:

- Feminino
- Masculino
- Não-binário
- Trans
- Outro \_\_\_\_\_

3. Você já participou de alguma atividade cineclubista antes?

- Sim
- Não

4. Como você avalia a ideia de um cineclube na escola/sala de aula como recurso pedagógico de ensino e aprendizagem?

- Muito positiva
- Positiva
- Neutra
- Negativa
- Muito negativa

5. Você acredita que o cineclube pode ser uma ferramenta eficaz para discutir questões sociais, como raça, gênero e sexualidade?

- Sim
- Não
- Não tenho certeza

## Apêndice B

### QUESTIONÁRIO 2

#### Pós-exibição do filme: avaliação sobre o conteúdo da atividade

Responda às perguntas abaixo marcando a opção que melhor representa sua opinião ou experiência.

1. A exibição do filme e o debate ajudaram a esclarecer dúvidas ou ampliar sua compreensão sobre as questões de raça, gênero e homossexualidade discutidas?

Sim

Não

2. Você sentiu que o filme e a discussão posterior ajudaram a sensibilizar os/as participantes para as questões de racismo e homofobia na escola?

Sim

Não

Por quê?

3. Em sua opinião, como podemos promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso em relação a questões de racismo e homofobia na escola?

4. Você gostaria que a ideia do cineclube, como projeto de extensão, fosse uma ação contínua na escola?

Sim

Não

5. Se respondeu "sim" à questão anterior, você gostaria que o cineclube na escola continuasse a abordar questões sociais, semelhantes a que foi exibida hoje, no futuro?

-  Sim, definitivamente

-  Talvez

-  Não, provavelmente não

6. Ainda em relação à questão anterior, caso a resposta tenha sido "sim", que temas você gostaria de refletir a partir do cineclube?

7. No enredo do filme de hoje, o que mais lhe chamou atenção?



PETRÔNIO PEREIRA DA SILVA  
petronio.silva@reitoria.ifpe.edu.br

JOSÉ WASHINGTON DE MORAIS MEDEIROS  
jose-washington.medeiros@ifpb.edu.br

## 7 “ÚLTIMO CORTE DA CENA FINAL”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em suas bases teórico-conceituais fundantes, pressupõe a “formação integral” do indivíduo, voltada ao desenvolvimento ontológico-sistêmico do sujeito-histórico, perpassando competências necessárias e capacidades intrínsecas, relacionadas ao entendimento e à ação de transformação sobre o mundo, as formas de produção e as forças produtivas, incluindo o trabalho, e a politização de si diante da realidade.

Nesse sentido, a “formação humana omnilateral” implica na consideração integrada de todas as esferas da vida no contexto do processo educativo, assentando-se como articulação correspondente à formação integral. Isso engloba o *trabalho*, tanto em seu sentido ontológico, relacionado à realização humana, quanto em sua dimensão histórica, relacionada à prática econômica inserida no contexto do modo de produção capitalista.

Além disso, abrange a *ciência*, entendida como constructo cultural humano, um bem simbólico cujo legado de conhecimento é sem precedentes para a humanidade, que não apenas impulsiona o avanço das forças produtivas, mas também é adotada com vistas à superação do sistema capitalista, em suas manobras de interesse não coletivos e de exploração das capacidades humanas, nas relações entre o capital e o trabalho etc.

Neste ínterim, a formação humana omnilateral abarca, igualmente, a esfera da *cultura*, que engloba valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta na sociedade, e que são naturalizados e retroalimentados como primazia cultural nas formações societárias. No bojo dessa concepção, o *trabalho* é considerado um *princípio educativo*.

É importante ressaltar que isso não implica, de maneira alguma, a redução da educação profissional a um mero “treinamento” (estímulo/condicionamento) para ocupações específicas ou uma preparação exclusiva para o mercado de trabalho, aos moldes dos interesses capitalistas, quando, *per si*, presta-se à clara percepção de tais interesses como manobras do capital, preparando o sujeito para se livrar dos “tentáculos” cerceadores e aproveitadores do sistema, e sua política de coerção/opressão da força de trabalho.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (Ramos, 2014, p. 42).

Nesse contexto, o papel da educação, especificamente dos processos de ensino-aprendizagem, não se limita à mera transmissão de conhecimento (“educação bancária”), e à preparação estratégico-funcional para a inserção/ocupação no mercado de trabalho, quando engloba, sobretudo, a problematização da realidade para o cultivo da consciência crítico-reflexiva do sujeito político, diante de seu próprio desenvolvimento como ser pensante (*reflexão-ação-reflexão*), atuante, e dotado de discernimento crítico.

Conforme afirma Freire (2018), a educação problematizadora contribui para a superação da dicotomia opressor-oprimido, constituindo-se, assim, na verdadeira educação. Na reflexão crítica, o indivíduo articula e contextualiza seu pensamento e ação de acordo com as circunstâncias históricas, ou seja, não são neutros, expressa interesses humanos, políticos, sociais e culturais, como feixes circunstanciados por uma mesma atmosfera que se integra na formação da realidade, o que propicia uma compreensão ampliada sobre o mundo.

Em vista disso, para processos de ensino-aprendizagem problematizadores da realidade no mundo, dimensionados pela formação omnilateral, faz valer as oportunas ferramentas educativas inovadoras da atualidade, particularmente, em um cenário contemporâneo caracterizado por uma crescente interatividade e conectividade proporcionada pelas mídias sociais digitais por crianças e jovens no século XXI.

Nesse contexto, frequentemente, torna-se imperativo identificar meios que possam aprimorar e/ou ressignificar práticas pedagógicas, a exemplo de aprendizagens “abertas”, da didática, da metodologia de ensino, do conteúdo curricular, da avaliação etc., a partir de suas lógicas e dinâmicas formativas, para que ensejem diálogo profícuos e cada vez mais eficazes com as novas gerações, sobretudo, a Geração Z, atualmente ainda no ensino médio.

Na aurora dos novos tempos, dicotomizados entre as formas de opressão cisheteropatriarcal e o afã pela liberdade como natureza humana, jovens da Geração Z encampam, nos enredos de suas vidas, a revolução dos corpos e das performances constituintes, inscritos na incorporação da abjeção como paradigma das diferenças entre gênero e sexualidade.

Isso porque, devido ao aumento da democratização dos corpos, às influências midiáticas e à ampla disponibilidade de novas tecnologias de informação, aliados às manifestações intensas de sexualidade inerentes às fases da adolescência e da juventude, a Geração Z demanda uma crescente necessidade de diálogo sobre gênero e sexualidade, debates abertos e sem cerceamento/censura sobre o compartilhamento de experiências e esclarecimento de dúvidas sobre questões emergentes relacionadas às identidades plurais que formam os espectros de gênero e sexualidade.

No entanto, observa-se que a provisão democrática dessas oportunidades na escola nem sempre se materializa de maneira efetiva: a assunção de “mitos”, o negacionismo científico, o moralismo, o fundamentalismo religioso e o uso das religiões como ideologia política, o ideário da “família tradicional”, o militarismo curricularizado na educação, os livros didáticos e literários caçados por censura ideológico-conservadora, os “tribunais” inquisidores a docentes por parte de congressistas e por parte de gestão escolar copartícipes de artimanhas, a propagação de *fake news*, como a falácia sobre “ideologia de gênero” e “*kit gay*” na escola etc., são exemplos da origem dos ataques atualmente protagonizados pelo *cisheteroneopatriarcado*, que se espalha nas mais infundáveis formas de manipulação à população.

A escola, como lugar de descobertas, sociabilidade e ludicidade, é um importante espaço para a (re)construção do pensamento e da ação, a partir dos quais se renovam as possibilidades de uma sociedade justa, democrática e equitativa. A escola, por sua função social, cultural e política de formar indivíduos conscientes, críticos e capazes de compreender a realidade em que estão inseridos, é uma base de renovação de si mesma, e agente de fomento à transformação do outro.

Em virtude disso, a fim de proporcionar às pessoas uma formação integral e omnilateral propulsora da emancipação (livre de amarras ideológicas indutoras da subjetividade e da vontade), é fundamental que as instituições educacionais na EPT incluam em sua *práxis* formativas técnico-profissionais, não apenas a curricularização “padrão” (conteúdos teóricos relacionados à formação geral e profissional), mas também, de forma transversal e atual, estabeleçam políticas pedagógicas que fomentem aprendizagens reflexivas como politização das coisas no mundo real.

Portanto, temas transversais desempenham um papel de relevância à formação integral e omnilateral na EPT, ao abordarem conteúdos essenciais para a compreensão e (re)construção da realidade social que, associados à profissionalização, emanam a tônica para o entendimento dos direitos e das responsabilidades sociais e cidadãs relativas à luta em prol de um mercado de trabalho mais inclusivo (diversidade) e menos oportunista (capitalista), tanto à esfera individual quanto à coletiva. Dessa maneira, temas transversais, a exemplo de questões de gênero e sexualidade, devem ser integrados no currículo da EPT, permeando diversas áreas do conhecimento, em suas interfaces emancipatórias.

A instituição escolar – tutelada pelo Estado, mas que deve manter-se isenta deste em seus ideais emancipatórios –, deve adotar uma concepção abrangente/coerente de currículo como base do saber, objetivando o fornecimento de conhecimentos que promovam a

aprendizagem reflexivo-crítica sobre as coisas no mundo, e não apenas com foco nas leis do capital e nas demandas imediatas do mercado de trabalho, guiadas pela racionalidade instrumental que objetifica a educação como investimento para a simples instrução da mão de obra barata para exploração. Desse modo, emprenhados nas teses de Araújo e Frigotto (2015), podemos dizer que o currículo educacional deve ser orientado para a formação integral do indivíduo, capacitando-o a compreender a essência da sociedade e a desempenhar um papel eficaz em sua transformação.

Diante do ideário da formação integral e omnilateral na EPT, substanciado na utopia da emancipação humana, é imperativo pensar em uma escola que fomente um currículo oportuno à abertura de espaços para temas transversais, como a “educação sexual”, ou também denominada *educação em sexualidade* (Figueiro, 2009; Zanatta, 2016), um processo de intervenção pedagógica que objetiva construir conhecimentos e problematizar questões relativas à sexualidade, à saúde sexual e reprodutiva, aos direitos sexuais, às relações de gênero, à diversidade sexual e ao desejo afetivo-sexual, dentre outros aspectos inerentes à condição humana neste segmento.

Além da relevância de se trabalhar a educação em sexualidade nas escolas, ressaltamos a importância de políticas institucionais que contemplem os/as estudantes em sua pluralidade étnico-racial, de gênero e sexualidade, associadas ao fomento de competências/inteligência emocional, com vistas ao equilíbrio psíquico-emocional, à saúde mental, páreos à formação/fortalecimento da personalidade.

Nesse contexto, atualmente, o IFPE está no encaminhamento da institucionalização da Política de Educação em Direitos Humanos, que foi disponibilizada para a comunidade acadêmica para consulta pública. A política objetiva implementar a educação em direitos humanos em todos os níveis, dimensões e práticas do IFPE, articulando e perpassando a gestão, o ensino, a extensão, a pesquisa e as tecnologias, visando ao cumprimento da missão institucional, comprometida com a prática da cidadania e da inclusão. Na concepção institucional, isso abrange “a proteção dos direitos humanos dos grupos vulneráveis, como crianças e adolescentes, pessoas idosas, mulheres, população LGBTQIAPN+, imigrantes, população negra e quilombola, povos originários e povos do campo, pessoas com deficiência e pessoas em situação de rua” (IFPE, 2023, p. 1).

Antes disso, o IFPE já disponibiliza, em sua Política de Assistência Estudantil, o “Programa de Incentivo às Políticas Inclusivas”, que possui a proposta de bolsas para estudantes negros/as, quilombolas, indígenas, mulheres, LGBTQIAPN+, com deficiência etc., cujos sujeitos atuam como colaboradores/as junto aos núcleos institucionais de políticas

inclusivas: Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED), Núcleo sobre Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência (NAPNE), e o Núcleo 60+.

Na Pró-reitoria de Extensão do IFPE, existe a Coordenação de Políticas Inclusivas que coordena, a nível sistêmico, as demais coordenações e núcleos de políticas inclusivas dos Campi da instituição. Em sua maioria, nos campi, tais coordenações e núcleos ficam vinculados aos departamentos de extensão, entretanto, há uma discussão institucional para “emancipar” essas estruturas, e vinculá-las à instância maior do Campus, pois se compreende que a falta de autonomia desses setores engessa suas ações a nível sistêmico-institucional.

A existência de tais estruturas organizacionais em uma posição estratégica, além de uma conquista histórico-política, proporciona a possibilidade de uma atuação legítima, e abre alas para a tematização dos direitos humanos, e do que a instituição chama de “grupos vulneráveis”, de forma transversal. Além disso, facilita a comunicação com outros setores da instituição, entre os quais: a Direção Geral, setor de Comunicação, de Pesquisa e Extensão, com o Departamento de Administração e Planejamento, no que tange às necessidades de contratação, dentre outros, mantendo uma interlocução entre as questões de direitos humanos e diversidade.

Embora haja diversas nomenclaturas dessas coordenações no IFPE, todas dizem respeito à aplic(ação) de políticas públicas de inclusão e diversidade. Contudo, o Campus Ipojuca, o qual deu guarida para o desenvolvimento do produto educacional desta pesquisa, é o único da instituição que possui mais “liberdade” no desenvolvimento de suas ações, posto que se institucionaliza como Divisão de Direitos Humanos, subordinado à Direção Geral do próprio Campus. Essa estrutura proporciona a possibilidade mais abrangente de temáticas, tais como o programa de combate ao assédio, a sustentabilidade, a agroecologia, o desenvolvimento de políticas antirracismo e anti-LGBTQIAPN+fobia etc.

Por esse motivo, o corpo acadêmico-administrativo de pessoas que compõem o Campus Ipojuca demonstra certo engajamento na “participação como conquista”, isto é, na adoção e adesão a atividades institucionais que enredam temáticas referenciais, como as já discutidas alhures. Em vista disso, o encaminhamento do produto educacional dessa pesquisa, intitulado “*Pedagogia das diferenças’: o cineclube como difusão cultural e ação educativa no ensino médio técnico-integrado*”, teve seu *lócus* de aplicação no referido campus, e foi deveras bem acolhido.

Com isso, a aplicação do PE ocorreu de forma surpreendentemente natural e exitosa, com a participação de cerca de 30% do corpo discente do Ensino Médio Técnico-integrado,

além de servidores/as docentes e técnico-administrativos/as, dentre os quais, 98% aprovaram a iniciativa do cineclubes como recurso didático-pedagógico de ensino-aprendizagem na escola, e 93% corroboram que é um ótimo espaço para se discutir *raça*, *gênero* e *sexualidade*, categorias centrais da proposta, com distinção para traspasar a formação integral e omnilateral na EPT, condizente aos fundamentos da *educação em sexualidade* desmitificada por Figueiro (2009) e Zanatta (2016). Da mesma forma, 98% afirmam ter o desejo de um projeto de cineclubes como atividade contínua no Campus, ratificando que a utilização do cinema como recurso didático-pedagógico, promove, assim, a transversalidade entre a abordagem das produções cinematográficas com o ensino na escola.

Conforme visto no capítulo anterior da Dissertação, realizamos uma sessão cineclubista para discutirmos sobre gênero, raça e sexualidade, com a exibição do filme “*Moonlight: sob a luz do luar*”, resultante do mapeamento das produções cinematográficas utilizadas como amostra da pesquisa, no intuito de compreender a imagética do homem negro *gay* em produções cinematográficas, no cenário da Geração Z, cujo resultado explicita que, ainda que crescente, há uma carência de produções que protagonizem narrativas negras *gay* em primeiro plano.

Para se ter ideia, no mapeamento demandado na pesquisa, foram recuperados 268 filmes, produzidos entre 1995 e 2022 (recorte de tempo da Geração Z), com temática *gay*; destes, apenas 15%, ou seja, 39 produções, têm como protagonista de suas narrativas homens negros *gays*. Entretanto, vale ressaltar que os roteiros de produções cinematográficas, cada vez mais, têm contemplado histórias que fogem do estigma do *gay* como “bobo arco-íris” e/ou “alívio cômico”, e têm priorizado *scripts* mais contundentes, isto é, com rupturas à sociedade patriarcal: machista, sexista e homofóbica etc.

Assim, a autenticidade das narrativas emerge como um princípio vital na representação de homens negros *gays* no cinema. A criação de histórias que se alinhem às experiências reais e evitem estereótipos/preconceitos é uma maneira de desafiar noções preconcebidas, e fomentar um entendimento mais compatível com os direitos e com a dignidade humana.

É crucial promover oportunidades para cineastas independentes e criadores de conteúdos digitais negros *gays*, a fim de visibilizar a causa e promover o “lugar de si”, cujas vozes encontrem mais espaço e respaldo nas produções cinematográficas “gloais”. Além disso, devemos reconhecer que a representatividade no cinema é influenciada por desigualdades históricas (colonialistas, neoliberais, capitalistas, estrutural-sistêmicas etc.), e a própria indústria cinematográfica desempenha um papel significativo na mudança desse

cenário cerceador, oportunizando *lugar de fala* condizente com uma das novas ordens mundiais para o século XXI: o respeito à diversidade e às diferenças...

Somente assim, portanto, teremos mais oportunidade para que homens negros – “*Okùnrin Dùdù*” – e *gays*, espalhados mundo à fora, empoderem ainda mais suas (r)existências a partir do levante de suas vozes como revolução de si mesmos...

Por hoje...

*The End!*

## “CRÉDITOS”: REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Análise de obras cinematográficas para compreender as concepções de professores sobre o aluno com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 511-526, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pCD4CGyLfQZVTjRtTqpb4xF/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- ANCINE. Agência Nacional do Cinema. **Instrução normativa nº 63, de 02 de outubro de 2007**. Define cineclubes, estabelece normas para o seu registro facultativo e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.ancine.gov.br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-63-de-02-de-outubro-de-2007>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>. Acesso em: 02 set. 2023.
- ARNFRED, Signe. Sexualidade Africana/Sexualidade em África: Contos e Silêncios. *In*: ARNFRED, S. **Repensando sexualidades em África**. Uppsala: Nordiska frikainstitutet, 2004.
- ASSIS, Vinícios. **O GLOBO**. “Homofobia estatal: na África, 32 países criminalizam pessoas LGBTQIAP+, e cerco se amplia”. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/noticia/2023/04/homofobia-estatal-na-africa-32-paises-criminalizam-pessoas-lgbtqiap-e-cerco-se-amplia.ghtml>. Acesso em: 02 ago. 2023.
- BANDEIRA, Lourdes. Patriarcado e Violência masculina: crimes de morte como construção pública. *In*: Encontro anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), 30., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPOCS, 2006, p. 1-11. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-30-encontro/gt-26/gt27-11/3517-lbandeira-patriarcado/file>. Acesso em 20 ago. 2021.
- BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022**. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais). Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023.
- BENTO, Berenice. **Homem não tece dor: queixas e perplexidades masculinas**. Natal: EDUFRN, 2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRANDÃO, Ana Maria. *Gender in World Perspective*. **Configurações: Revista de Ciências Sociais**, Braga, n. 15. 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/configuracoes/2651>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Cadernos de leitura**, n. 78, jun., 2018. Disponível em: [https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno\\_de\\_leituras\\_n.78-final.pdf](https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf). Acesso em: 07 ago. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Críticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. **Sexualidades transgresoras**. Una antología de estudios queer. Barcelona: Icària, 2002.

CANDIDO, Marcia Rangel; CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João; PORTELA, Poema Eurístenes. Gênero e Raça no Cinema Brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol. 36, n. 106, p. 1-21, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/YNhtmqLxsbJDK5pspvV35gD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CANDIDO, Marcia Rangel; FLOR, Juliana; FREITAS, Jefferson Belarmino de. **Raça e Gênero no Cinema Brasileiro: 1995 - 2018**. Boletim n. 07, Edição Especial, 10 Anos GEMAA, 2020. Disponível em: [http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2020/04/BOLETIM-ESPECIAL-10-ANOS\\_FINAL\\_REVISADO-1-1.pdf](http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2020/04/BOLETIM-ESPECIAL-10-ANOS_FINAL_REVISADO-1-1.pdf). Acesso em: 12 jul. 2021.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza, 2002.

CARRARA, Sérgio. **Gênero e diversidade na escola**. Formação de profissionais de Educação nas temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Brasília: SPM, MEC, Seppir, Conselho Britânico, Clam/Uerj, 2006.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa: UFPB, 2009. Disponível em: <https://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/didaticos/genero-e-diversidade-sexual-um-glossario>. Acesso em: 04 abr. 2022.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: Ipea; FBSP, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/atlas-da-violencia/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr., 2014.

COLLINS, Patricia. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment**. New York: Routledge, 2009.

CONNELL, Raewyn. **Masculinities**. 2. ed. Los Angeles: University of California Press, 2005.

CONNELL, Raewyn. Questões de Gênero e Justiça Social. **Século XXI: Revista de Ciências Sociais**, Santa Maria, v. 4, n. 2, p. 11-48, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/seculoxxi/article/view/17033>. Acesso em: 02 fev. 2022.

CORREA, Marco Aurélio. **Quem tem medo do cinema negro?**. Site Justificando, 2018. Disponível em: <https://www.justificando.com/2018/09/03/quem-tem-medo-do-cinema-negro/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2008.

CUNHA, Marcia Borin da; GIORDAN, Marcelo. A imagem da ciência no cinema. **Química Nova na Escola**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 9-17, fev., 2009. Disponível em: [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc31\\_1/03-QS-1508.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc31_1/03-QS-1508.pdf). Acesso em: 02 fev. 2022.

DEL CASTRO, José Ignacio Fernandez. Juventud: ¿ser quien es? **Ábaco: Revista de Cultura y Ciencias Sociales**, Gijón, v. 4, n. 66, p. 21-67, jul./ dez. 2010. Disponível em: <http://www.revistas culturales.com/xrevistas/PDF/72/1393.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DINIZ, Sheyla Castro. Desbundando em anos de chumbo: contracultura, produção artística e Os Novos Baianos. **Revista História**, São Paulo, v. 39, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/WbBcN5zQ7pwvNZh4k8xKdrP/#>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?lang=pt>. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em: 10 ago. 2023.

DUARTE, Giovana; SPINELLI, Letícia Machado. Estereótipos de gênero, divisão sexual do trabalho e dupla jornada. **Revista Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 32, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/36316>. Acesso em: 20 ago. 2023.

EKINE, Sokari. Narrativas contestadoras da África queer. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 2, n. 2, jul./dez., 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>. Acesso em: 02 abr. 2023.

EPAMINONDAS, Débora Lins. **“O nó de Górdio”**: Regimes de Verdade sobre o Sistema Sexo-Gênero no Ensino de História. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e

Tecnológica) – Instituto Federal da Paraíba. João Pessoa: IFPB, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1141>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FEMINICÍDIO E VIOLÊNCIA CONTRA MULHER. **Rede de Observatórios da Segurança**, 2021. Disponível em: <http://observatorioseguranca.com.br/category/femicidio-e-violencia-contra-mulher/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FEPEC. Federação Pernambucana de Cineclubes. **Oficina Cineclubismo**: Da prática à criação de um Cineclube - Manual teórico e prático. 2010. Disponível em: <https://fepec.wordpress.com/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

FEPEC. Federação Pernambucana de Cineclubes. **Wordpress**. 2010. Disponível em: <https://fepec.wordpress.com/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FERREIRA, Helder Felipe Souza; ASSUNÇÃO E ALVES, Carolina. João Francisco e Chiron, mas podem nos chamar de Madame Satã e Black: análise do personagem negro, homossexual e marginalizado nos cinemas brasileiros e norte-americano. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 42., Belém, 2019. **Anais [...]**. Belém: Intercom, 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-1860-1.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: EdUEL, 2009.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v4-bx.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez, 2018.

FRIEDRICH, Fernanda. O vanguardismo cinematográfico transposto nas séries de televisão: um breve estudo sobre o canal HBO e a série True Detective. *In*: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 16., Joinville, 2015. **Anais [...]**. Joinville: Intercom, 2015. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sul2015/resumos/R45-0757-1.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAAD. **Eighth annual Studio Responsibility Index**. Gay & Lesbian Alliance Against Defamation. 2020. Disponível em: <https://www.glaad.org/blog/glaads-studio-responsibility-index-sees-highest-recorded-percentage-lgbtq-films-racial>. Acesso em: 05 jul. 2021.

GÓES, Fernanda Karla Fernandes da Silva. **“O quarto excluído”**: gêneros não binários e formação universitária. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão em Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19692?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19692?locale=pt_BR). Acesso em 02 abr. 2022.

GOMES, Joaquim Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. União dos Coletivos Pan-Africanistas (org.). São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afrolatinoamericano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRÜNNAGELL, Christian; WIESER, Doris. “Nós somos machistas”: entrevistas com escritores/as brasileiros/as. **Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 45, p. 343-350, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/10020/8853>. Acesso em: 02 fev. 2022.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil: relatório 2021**. Salvador: GGB, 2022. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2022/03/mortes-violentas-de-lgbt-2021-versao-final.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. São Paulo: FAPESP, 2005.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. **Revista Z Cultural** (PACC-UFRJ), Rio de Janeiro, ano 8, n. 2, 2013.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Domicílios Contínua 2019**. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao.html>. Acesso em: 20 jan. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE). **Política de Educação em Direitos Humanos**. Recife: IFPE, 2023. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/recife/noticias/ifpe-lanca-chamada-publica-de-escuta-sobre-minuta-da-politica-de-educacao-em-direitos-humanos/>. Acesso em: 05 out. 2023.

JESUS, Antonio Claudino de; SA, Sáskia. **O audiovisual e o público na Educação: cineclubismo, cinema e comunidade**. In: Giovanni Alves e Macedo. *Cineclube, Cinema e Educação*. Londrina: Praxis, 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, Natal, v. 1, n. 01, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2256>. Acesso em: 09 ago. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAVILLE, Christian.; DIONE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LEITE-JÚNIOR, Jorge. **Nossos corpos também mudam**: a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2011.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos educacionais em Mestrados Profissionais na área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *In*: Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2018), 7., 2018, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UNIFOR, 2018, p. 330-339. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 12 jul. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. Dossiê Gênero e Educação. **Revista Estudos Feministas**, ano 9, v. 2, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MCCRINDLE, Mark. **The ABC of XYZ**: Understanding the Global Generations. Australia: McCrindle Research Pty Ltd, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES JÚNIOR, Joilson Santana. Notas sobre um itinerário bibliográfico: onde estão os homossexuais negros?. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 28, p. 183-194, dez. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/2941>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Documento Orientador de APCN, Área 46: Ensino**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília: UnB, v.32, n.3, set./dez. 2017, p.725-747. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estado/article/view/20136>. Acesso em: 13/11/2021.

MOREIRA, Adilson José. **O que é discriminação?**. Belo Horizonte: Letramento; Casa do Direito; Justificando, 2017.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro no Brasil**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019>. Acesso em 07 jun. 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro. *In*: RATTS, Alex (org.). **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NNAEMEKA, Obioma. Nego-Feminism: Theorizing, Practicing, and Pruning Africa’s Way. **Signs**, Chicago, v. 29, n. 2, p. 357-385, 2004. Disponível em: [https://serendipstudio.org/oneworld/system/files/Nnaemeka\\_Nego-Feminsim.pdf](https://serendipstudio.org/oneworld/system/files/Nnaemeka_Nego-Feminsim.pdf). Acesso em: 02 jul. 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47605>. Acesso em: 03 jun. 2023.

PAES, Marilena Leite. **Arquivo**: teoria e prática. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PRECIADO, Beatriz; NOGUEIRA, Fernanda. **Quem defende a criança queer? Jangada: crítica, literatura, artes**, Viçosa, n. 1, jan./jun., p. 96-99, 2013. Disponível em: <https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/17>. Acesso em: 07 jul. 2023.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>. Acesso em: 20 jul. 2021.

RAMOS, Eduardo. A linguagem cinematográfica. *In*: TOZZI, Devanil (Org.). **Caderno de cinema do professor**: dois. São Paulo: FDE, 2009, p. 72-93. Disponível em: [https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/320090708123643caderno\\_cinema2\\_web.pdf](https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/320090708123643caderno_cinema2_web.pdf). Acesso em: 04 jul. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. *In*: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. *In*: RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, Janaína B. Gonzalez. Amor plural: refletindo sobre a conjugalidade no poliamor. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 75–81, 2017. Disponível em: [https://www.rbsh.org.br/revista\\_sbrash/article/view/26](https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/26). Acesso em: 18 ago. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

RIBEIRO, Hugo Aurélio R. **A representatividade gay no cinema brasileiro**. SEJA – Gênero e Sexualidade no Audiovisual, 2., 2018, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UEG, 2018, p. 93-105. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/seja/article/view/10707>. Acesso em: 10 jul. 2021.

RODRIGUES, André Iribure; ZATZ, Fernando. A escola contemporânea e o diálogo com a Geração Z: Estudo de caso de educomunicação no ensino médio do Colégio Israelita Brasileiro. **Revista ECCOM**, Lorena, v. 7, n. 13, jan./ jun. 2016. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/500>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 12, p. 157–163, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634812>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Rearticulando gênero e classe social. *In*: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (org). **Uma Questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992, p. 183-215.

SENDRA, Estrella. Mulher e sexualidade no cinema africano. *In*: ESTEVES, Ana Camila; OLIVEIRA, Juscielle (orgs.). **Cinemas africanos contemporâneos**: abordagens críticas. São Paulo: Sesc, 2020.

SILVA, Leonídia Aparecida Pereira da. Gênero e inclusão na escola: considerações sobre o sistema sexo-gênero a partir da análise de três reportagens. *In*: Congresso Internacional de Educação Inclusiva (CINTEDI), 4., 2020, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72472>. Acesso em: 03 jun. 2023.

SOUSA, Juliano Ferreira de; GOBBI, Maria Cristina. Geração Digital: uma reflexão sobre as relações da “juventude digital” e os campos da comunicação e da cultura. **Revista GEMInIS**, v. 5, n. 2, p. 129-145, 13 jul. 2014. Disponível em: <https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/193>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SOUZA, Rolf Ribeiro de. As representações do homem negro e suas consequências. **Revista Fórum Identidades**, ano 3, v. 6, n.6, jul./ dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/5500>. Acesso em: 18 jul. 2021.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. Col. Anísio Teixeira. v. 2.

TIBURI, Marcia. **Como derrotar o turbotecnomachonazifascismo**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

TOURINHO, Francis Solange Vieira; TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano; SOUZA, Bianca Costa Silva de; GARCIA, Olga Regina Zigelli; SENA, Sérgio. **Glossário da Diversidade**. Santa Catarina: UFSC, 2017. Disponível em: [https://noticias.ufsc.br/files/2017/10/Gloss%C3%A1rio\\_vers%C3%A3ointerativa.pdf](https://noticias.ufsc.br/files/2017/10/Gloss%C3%A1rio_vers%C3%A3ointerativa.pdf). Acesso em: 02 abr. 2022.

VENCATO, Ana Paula. Diferenças na Escola. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge. (Org). **Diferenças na Educação**: outros aprendizados. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2014. 253 p.

VIANA, Nildo. Capitalismo e Cinema. **Revista ALCEU**, v. 14, n.27, p. 66-76, jul./ dez. 2013. Disponível em: <http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=478&sid=39>. Acesso em: 15 jan. 2022.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 9, v. 2, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/WTHZtPmvYdK8xxzF4RT4CzD/?lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2023.

ZANATTA, Luiz Fabiano; MORAES, Silvia Piedade de; FEITAS, Maria José Dias de; BRETAS, José Roberto da Silva. A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as). **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 2, p. 443-458, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TrXCc6xhN84qdgfD456wLzm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 set. 2023.

**“PRIMEIRA CENA PÓS-CRÉDITOS”: APÊNDICE**

**APÊNDICE A - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE FÍLMICA**

**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE FÍLMICA (FIAF)**

<b>Título da produção cinematográfica:</b>		<b>País:</b>
<b>Diretor/a:</b>		<b>Ano:</b>
<b>Qual o formato da produção cinematográfica?</b>		
<input type="checkbox"/> Filme longa-metragem <input type="checkbox"/> Documentário		
<b>Tema da produção cinematográfica:</b>		
<b>SOCIEDADE PATRIARCAL</b>		
<b>EIXOS</b>	<b>DIREÇÃO</b>	<b>NUANCES DISCURSIVAS</b>
Discute sobre matriz heterossexual?	( ) sim ( ) não	
Aborda a heterossexualidade compulsória?	( ) sim ( ) não	
Discute sobre heteronormatividade?	( ) sim ( ) não	
Discute sobre a homossexualidade masculina ( <i>gay</i> )?	( ) sim ( ) não	
Aborda os tipos de homofobia?	( ) sim ( ) não	
<b>NEGRITUDE</b>		
Discute sobre identidade étnico-racial?	( ) sim ( ) não	
Aborda as características do homem negro <i>gay</i> ?	( ) sim ( ) não	
Discute sobre racismo?	( ) sim ( ) não	
Discute sobre a homofobia racista?	( ) sim ( ) não	
Apresenta características do movimento negro?	( ) sim ( ) não	
<b>CINEMA</b>		
Discute sobre produto audiovisual-mercado?	( ) sim ( ) não	
Ratifica o cinema como veículo de comunicação?	( ) sim ( ) não	
Aborda narrativa sociocultural?	( ) sim ( ) não	
Apresenta as características do homem negro <i>gay</i> cinematografado?	( ) sim ( ) não	
Ratifica o cinema como um recurso educacional didático-pedagógico?	( ) sim ( ) não	
Fomenta a difusão cultural?	( ) sim ( ) não	

<b>GERAÇÃO Z</b> (“Ger Z”)		
Discute sobre hiperconectividade?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Apresenta as características de aprendizado dinâmico?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Apresenta sensibilidade às causas sociais?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Fomenta o reconhecimento e respeito às minorias?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
<b>ENSINO MÉDIO TÉCNICO-INTEGRADO</b>		
Aborda as três fases da vida da personagem negra: infância, adolescência e fase adulta?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Fomenta a formação omnilateral?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Discute sobre a pedagogia das diferenças?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Aborda a homofobia na escola?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Fomenta a ação educativa?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

**Fonte:** Elaboração própria (2023).

## “SEGUNDA CENA PÓS-CRÉDITOS”: ANEXOS

### ANEXO A – TERMO DE APROVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco  
Campus Ipojuca  
Divisão de Pesquisa e Extensão

#### TERMO DE ANUÊNCIA

A Divisão de Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco/ Campus Ipojuca, sob responsabilidade do Senhor Victor da Costa Wanderley, AUTORIZA a execução do Projeto de Extensão do discente Petrônio Pereira da Silva (Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Campus João Pessoa) e do orientador Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros, cujo projeto se intitula: **Pedagogia das Diferenças: o cineclube como difusão cultural e ação educativa no Ensino Médio Técnico-integrado**. Destaco que é de responsabilidade dos pesquisadores a realização de todo e qualquer procedimento que se fizer necessário para o desenvolvimento das atividades propostas no projeto de extensão.

Ipojuca/PE, 10/08/2023.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** VICTOR DA COSTA WANDERLEY  
Data: 24/08/2023 16:03:22-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Victor da Costa Wanderley  
Divisão de Pesquisa e Extensão/ IFPE - Campus Ipojuca

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A "GERAÇÃO Z" E A IMAGÉTICA DO NEGRO GAY CINEMATOGRAFADO: MASCULINIDADE, NEGRITUDE E IDENTIDADE SEXUAL

**Pesquisador:** PETRONIO PEREIRA DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 55176622.0.0000.5185

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA PARAIBA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.308.474

#### Apresentação do Projeto:

De acordo com o desenho apresentado, serão realizadas análises de produções cinematográficas, produzidas entre os anos de 1995 e 2010, que tematizem a homossexualidade masculina negra. A pesquisa objetiva analisar como os personagens masculinos gays são apresentados/representados e desenvolvidos nessas produções.

A pesquisa será realizada no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Além da dissertação, o autor deverá apresentar um Produto Educacional, que consiste no desenvolvimento de um projeto de extensão, que tem a finalidade de institucionalizar um cineclube contextualizado para os estudantes dos cursos técnicos integrados ao médio do Instituto Federal de Pernambuco, sobre a representatividade masculina, negra e gay em produções cinematográficas.

Participarão do curso de extensão 30 alunos (maiores de 16 anos) do 5º período do curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Ipojuca, os quais deverão preencher uma Ficha de Identificação e Análise Fílmica.

As produções cinematográficas selecionadas obedecerão ao limite máximo da classificação

**Endereço:** Avenida João da Mata, 256  
**Bairro:** Jaguaribe **CEP:** 58.015-020  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3612-9725 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.308.474

indicativa de 16 anos, idade mínima exigida dos participantes.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender a imagética do homem negro gay em produções cinematográficas, no cenário da Geração Z.

Objetivos Secundários:

- Mapear produções cinematográficas que enredam a personificação da negritude masculina gay como narrativa principal e/ou coadjuvante, entre 1995 e 2010, cenário da "Geração Z";
- Averiguar os meandros de objetivação do patriarcado, e suas categorias subsequentes, nas construções de sentido sobre o sujeito "diferente" nas produções filmicas;
- Relacionar a imagética do homem negro gay cinematografado com as características dos jovens da "Geração Z";
- Institucionalizar um Cineclubes como Projeto de Extensão consequente à pesquisa, contextualizado para a "Geração Z", no ensino médio técnico integrado do Instituto Federal de Pernambuco, sobre a representatividade masculina, negra e gay em produções cinematográficas.

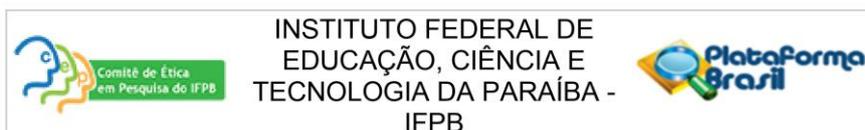
**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

De acordo com o autor, a pesquisa apresenta riscos de ordem psicológica, intelectual e/ou emocional, tais como: a) desconforto com a(s) temática(s) abordadas nas produções cinematográficas; b) constrangimento por não se sentir capaz de realizar a produção textual solicitada (redação); c) desconforto e ou dor lombar; d) estresse.

Para minimizar os riscos, o autor informa as seguintes ações: a) assumir o compromisso de comunicar ao setor de psicologia e saúde do campus (SIASS), o local, dia e horário das exhibições cineclubistas para que os/as profissionais da área de psicologia e enfermagem estejam disponíveis no dia do evento; b) minimizar os possíveis desconfortos/constrangimentos, garantindo a liberdade para não participação da sessão cineclubista caso não queira permanecer na sala de exibição, seja por incômodo físico ou emocional, bem como disponibilizar os/as profissionais de

<b>Endereço:</b> Avenida João da Mata, 256	<b>CEP:</b> 58.015-020
<b>Bairro:</b> Jaguaribe	
<b>UF:</b> PB	<b>Município:</b> JOAO PESSOA
<b>Telefone:</b> (83)3612-9725	<b>E-mail:</b> eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.308.474

Sociologia, irão assistir as exposições e debates para ao final elaborarem uma produção textual (redação) relacionando a temática das sessões cineclubistas e o conteúdo abordado em sala de aula. Essa atividade servirá como pontuação para nota da disciplina, bem como será anexada ao Relatório Final de aplicação do PE.

A escrita da dissertação se desdobrará a partir da análise dos documentos filmográficos, isto é, das produções cinematográficas definidas na amostra da pesquisa. Não necessitando do resultado da aplicação do Produto Educacional, uma vez que este constará no relatório final, o qual será apensado a dissertação. Assim, para dirimir o questionamento sobre finalidade do Produto Educacional, este será elaborado e aplicado como produto consequente à pesquisa da Dissertação, bem como atuará como item obrigatório para conclusão do curso de Mestrado no ProfEPT. Dessa, a investigação do fenômeno de pesquisa desse estudo poderá seguir seu curso, sem a dependência dos resultados da conclusão do PE. Ao término da execução do projeto de extensão (produto educacional) será elaborado um relatório final de sua aplicação, o qual seguirá como apêndice da Dissertação.

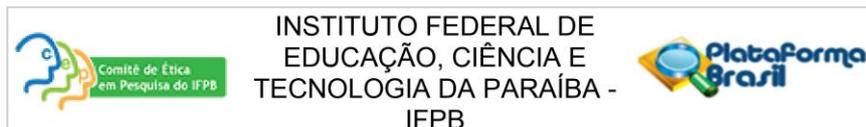
O instrumento de coleta de dados elaborado (Ficha de Identificação e Análise Fílmica) será utilizado exclusivamente pelo pesquisador. Os/as participantes do Produto Educacional não preencherão qualquer formulário, ficha, questionário etc. Sua atuação consistirá na participação das sessões cineclubistas: exibição das produções cinematográficas e debates. E por fim, realizará a produção de uma redação abordando as temáticas discutidas nas sessões. À esta atividade será atribuída uma pontuação aplicada pelo/a docente da disciplina de Sociologia, posto que faz parte de seu conteúdo programático as discussões sobre gênero e raça, e a produção de redação como atividade avaliativa. As produções textuais também subsidiarão o relatório final do projeto de extensão, salvo o sigilo da identidade dos/as participantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Quanto aos termos de apresentação obrigatória verifica-se:

- Folha de rosto: apresentada e assinada pelo Diretor Geral do Campus João Pessoa;
- Informações básicas: apresentado, necessitando de ajustes e esclarecimentos;
- Projeto detalhado: apresentado carece de ajustes e esclarecimentos;
- Cronograma de execução: apresentado e compatível com a pesquisa;

**Endereço:** Avenida João da Mata, 256  
**Bairro:** Jaguaribe **CEP:** 58.015-020  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3612-9725 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.308.474

- Orçamento: apresentado;
- Instrumento de coleta de dados: apresentado;
- TCLE: apresentado;
- TALE: apresentado;
- Termo de Anuência: Apresentado e assinado pela Diretora Geral do Campus Ipojuca.

**Recomendações:**

Não há.

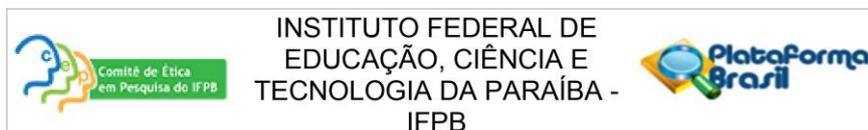
**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após avaliação do parecer apresentado pelo relator que indica aprovação e em se tratando de resposta a pendências emitidas em parecer anterior, as quais foram sanadas, bem como no intuito de não atrasar o início da pesquisa, emito na condição de Coordenadora o Parecer de Aprovado ao protocolo de pesquisa, pois este está em acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Informamos ao pesquisador responsável que observe as seguintes orientações:

- 1- O participante da pesquisa tem o direito de desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; (Res. CNS 510/2016 – art. 9º - Item II).
- 2- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por parte do CEP que aprovou, aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano ao participante.
- 3- O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, quando for do tipo escrito, deve ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha. Em ambas as vias deverão constar o endereço e contato telefônico ou outro, dos responsáveis pela pesquisa e do CEP local e da CONEP, quando pertinente e uma das vias entregue ao participante da pesquisa.
- 4- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso

**Endereço:** Avenida João da Mata, 256  
**Bairro:** Jaguaribe **CEP:** 58.015-020  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3612-9725 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.308.474

normal do estudo.

5- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

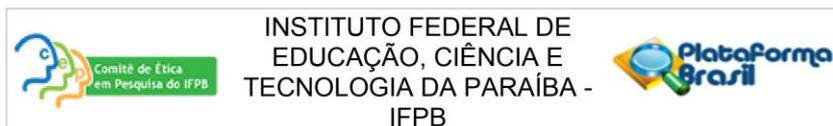
6- Deve ser apresentado, ao CEP, Relatório Final até 30/07/2023.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1871398.pdf	25/02/2022 22:35:07		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_CEP_PETRONIO_SILVA.pdf	25/02/2022 22:29:42	PETRONIO PEREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	FICHA_DE_IDENTIFICACAO_E_ANALISE_FILMICA_PETRONIO_SILVA_2.pdf	25/02/2022 22:28:37	PETRONIO PEREIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_PETRONIO_SILVA_2.pdf	25/02/2022 22:27:49	PETRONIO PEREIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PETRONIO_SILVA_2.pdf	25/02/2022 22:27:16	PETRONIO PEREIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PETRONIO_SILVA_2.pdf	25/02/2022 22:27:03	PETRONIO PEREIRA DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_PETRONIO_SILVA.pdf	12/01/2022 00:05:12	PETRONIO PEREIRA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CONOGRAMA_PETRONIO_SILVA.pdf	12/01/2022 00:05:05	PETRONIO PEREIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_DE_ANUENCIA_PETRONIO_SILVA.pdf	12/01/2022 00:01:04	PETRONIO PEREIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_PROFEPT_Petronio_Pereira_Silva_Assinada_DG_assinado.pdf	11/01/2022 23:50:54	PETRONIO PEREIRA DA SILVA	Aceito

Endereço: Avenida João da Mata, 256  
 Bairro: Jaguaribe CEP: 58.015-020  
 UF: PB Município: JOAO PESSOA  
 Telefone: (83)3612-9725 E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.308.474

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 23 de Março de 2022

---

**Assinado por:**  
Cecília Danielle Bezerra Oliveira  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Avenida João da Mata, 256  
**Bairro:** Jaguaribe **CEP:** 58.015-020  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3612-9725 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br

## ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA IFPE/ CAMPUS IPOJUCA



Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco  
Campus Ipojuca  
Curso Técnico Integrado em Segurança do Trabalho

### CARTA DE ANUÊNCIA

A Direção Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco/ Campus Ipojuca, sob responsabilidade da Senhora Viviane Lucy Santos de Souza AUTORIZA a pesquisa do discente Petrônio Pereira da Silva (Mestrando do PROFEPT- Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – Campus João Pessoa) e do orientador Prof. Dr. José Washignton de Moraes Medeiros, com a pesquisa intitulada: **A “GERAÇÃO Z” E A IMAGÉTICA DO NEGRO GAY CINEMATOGRAFADO: MASCULINIDADE, NEGRITUDE E IDENTIDADE SEXUAL**. Os pesquisadores informaram que não haverá custos para a instituição e, na medida do possível, não irão interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma.

Essa autorização é uma pré-condição bioética para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Ipojuca – PE, 04/ 01/ 2022.

VIVIANE LUCY  
SANTOS DE  
SOUZA:03652449452

Assinado de forma digital por  
VIVIANE LUCY SANTOS DE  
SOUZA:03652449452  
Dados: 2022.01.04 13:13:10 -03'00'

Viviane Lucy Santos de Souza  
Diretora Geral/ IFPE - Campus Ipojuca